

Wirksamkeitsfacetten von Nachhilfe in Deutschland und den USA: Eine ländervergleichende Studie

vorgelegt von

Nadine Weydenhammer

zur Erlangung

des akademischen Grades Doktor der Philosophie

an der

Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth

1. Gutachter: Prof. Dr. Ludwig Haag
2. Gutachter: Prof. Dr. Carlos Kölbl

Tag der Annahme: 22. Januar 2015

Danksagung

Mein Dank für die hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung meiner Doktorarbeit geht vor allem an Professor Ludwig Haag. Durch ihn entstand die Idee für diese Arbeit und er hat die Verwirklichung möglich gemacht. Auch die Mitarbeiter des Lehrstuhls für Schulpädagogik möchte ich an dieser Stelle erwähnen.

Weiterhin bedanke ich mich bei den Verantwortlichen der University of California, San Diego, die mich bei der Durchführung der Erhebung und dem Kontakt zu den Studierenden bereitwillig unterstützt haben. Ebenso danke ich der Studierendenkanzlei der Universität Bayreuth, die mir die Möglichkeit zur Durchführung meiner Studie an der Universität Bayreuth gegeben hat.

Ein Dankeschön möchte ich allen Studierenden aussprechen, die an meiner Erhebung teilgenommen haben und somit einen großen Beitrag zu meiner Forschungsarbeit geleistet haben.

Ich danke auch meinen Eltern, die mich in verschiedenen Belangen tatkräftig unterstützt haben.

Ganz besonders herzlich danke ich meinem Mann, der an der Schaffung der Rahmenbedingungen für die Entstehung und Umsetzung der Arbeit maßgeblich beteiligt war. Du warst in allen wissenschaftlichen Fragen eine große Hilfe, hast mich stets in meinem Tun bestärkt und durch deine Liebe und Unterstützung einen großen Beitrag geleistet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	5
2	Definitionen und Abgrenzungen	8
2.1	Der Nachhilfebegriff	8
2.2	Wirkung und Wirksamkeit von Nachhilfe	13
2.3	Nachhaltigkeit.....	14
3	Nachhilfe in Deutschland	16
3.1	Geschichtliche Entwicklung	16
3.2	Verbreitung der Nachhilfe	17
3.2.1	Inanspruchnahme des Nachhilfeunterrichts	17
3.2.2	Dauer der Nachhilfeeinanspruchnahme	19
3.2.3	Nachhilfefächer	20
3.2.4	Schultypen	21
3.2.5	Klassenstufen	21
3.2.6	Motive	22
3.2.7	Monetäre Ausgaben.....	24
3.2.8	Sozioökonomischer Hintergrund.....	24
3.2.9	Anbieter von Nachhilfeunterricht.....	26
3.2.10	Qualifikation der Lehrkräfte.....	27
3.3	Studien zur Wirksamkeit von Nachhilfe	30
4	Internationale Betrachtung von Nachhilfe.....	49
4.1	Europa – Großbritannien und Türkei	59
4.2	USA	66
4.3	Asien – Japan und Korea	82
5	Entwicklung der Forschungsziele der Studie.....	94
6	Empirische Untersuchung	95
6.1	Onlinebefragung als eingesetztes Erhebungsinstrument	95

6.2	Empirische Erhebung mit Studenten der University of California, San Diego, USA..	97
6.2.1	Untersuchungsdesign	97
6.2.2	Befragungsinstrument	98
6.2.3	Stichprobe.....	106
6.2.4	Datenerhebung	107
6.2.5	Forschungsziele	108
6.2.6	Datenanalyse	108
6.2.7	Ergebnisse	110
6.3	Empirische Erhebung mit Studenten der Universität Bayreuth	116
6.3.1	Befragungsinstrument	116
6.3.2	Stichprobe.....	119
6.3.3	Datenerhebung	121
6.3.4	Forschungsziele	122
6.3.5	Datenanalyse	122
6.3.6	Ergebnisse	123
7	Ergebnisse der Vergleichsanalysen zwischen den Stichproben der University of California, San Diego und der Universität Bayreuth.....	131
7.1	Varianzanalysen der deskriptiven Variablen.....	131
7.2	Vergleich der Skalen	142
8	Einschätzung der Ergebnisse und Ausblick.....	149
9	Literaturverzeichnis	153
10	Abbildungsverzeichnis	162
11	Tabellenverzeichnis	163
12	Lebenslauf	165
13	Eidesstattliche Versicherung	167

1 Einführung

Nachhilfeunterricht spielt sowohl in Deutschland als auch international in der öffentlichen Diskussion eine ebenso große Rolle wie in der entsprechenden Fachliteratur. Politische Diskussionen erfolgen vor allem länderübergreifend und beschäftigen sich mit den Fragen ob und inwieweit Nachhilfeunterricht staatlich geregelt werden soll und, ob individuell finanzierte Nachhilfe eine Ungleichheit zwischen Schülern mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen fördert. Bezüglich des ökonomischen Einflusses von Nachhilfeunterricht gibt es auf internationalem Raum viele Studien, die vermuten lassen, dass für den Nachhilfeunterricht, besonders in asiatischen Ländern, ein großer Teil des jeweiligen Haushaltseinkommens ausgegeben wird. Dies deutet auch auf den starken ökonomischen Einfluss des Nachhilfeunterrichts hin und kann für die Bedeutung sensibilisieren, die Nachhilfe für die jeweiligen staatlichen Systeme aufweist, da in manchen Ländern die Gesamtausgaben für Nachhilfe sogar die staatlichen Bildungsausgaben überschreiten.

In folgender Abbildung werden die Länder aufgezeigt, denen sich in der vorliegenden Arbeit näher gewidmet wird.



Abbildung 1: Exemplarische Ausgaben der betrachteten Länder in Abhängigkeit vom BIP (in Anlehnung an: thinkenergygroup.com)

International unterscheiden sich verschiedene Länder deutlich in der Wahrnehmung von Nachhilfeunterricht. Während in westlichen Ländern Nachhilfe häufig negativ wahrgenommen wird, so ist es beispielsweise in asiatischen Ländern durchaus normal, dass Schüler am Nachmittag Nachhilfeunterricht besuchen. Auch hinsichtlich der Leistung ist Nachhilfeunterricht zum Beispiel in asiatischen Ländern kein Indikator für eine geringere Leistungsfähigkeit.

In der deutschen Forschung gibt es einige Untersuchungen speziell zu der Frage, ob Nachhilfe als wirksam eingeschätzt werden kann. Verschiedene Studien erbringen hier unterschiedliche Ergebnisse. Eine Kontrolle aller Einflussfaktoren ist jedoch nur schwer möglich. Zudem fehlen Längsschnittuntersuchungen, die die relevante Grundgesamtheit abbilden.

Ein bislang weitgehend unerforschtes Gebiet ist die langfristige Wirkung von Nachhilfeunterricht. Bisherige Studien untersuchen lediglich die momentane Wirkung auf schulische Leistungen, jedoch nicht, ob im Nachhilfeunterricht auch Wissen erworben wurde, von dem die Schüler langfristig profitieren können.

In der vorliegenden Arbeit wird sich dem Thema der langfristigen Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht genähert, indem zwei internationale Stichprobengruppen (deutsche und amerikanische Studenten) anhand unterschiedlicher Einflussfaktoren angeben, ob der von ihnen erlebte Nachhilfeunterricht als nachhaltig eingestuft werden könnte. Zudem werden die beiden Gruppen hinsichtlich der langfristigen Wirkung und der selbst eingeschätzten Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht auch während des Studiums untersucht. Auf Basis der Erhebungen werden Vergleichsuntersuchungen zwischen amerikanischen und deutschen Studentengruppen vorgenommen.

In der vorliegenden Studie werden zunächst Begrifflichkeiten definiert und näher betrachtet (Kapitel 2), bevor in Kapitel 3 die Situation der Nachhilfe in Deutschland ausführlich beschrieben wird. Weiterhin werden hier exemplarisch Studien speziell zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht in Deutschland beleuchtet. Daraufhin erfolgt eine ausführliche Betrachtung von Nachhilfeunterricht im internationalen Vergleich. Besonderer Wert wird hier auf Amerika gelegt, da ein Teil der empirischen Untersuchung mit einer amerikanischen Stichprobe erfolgte. Zudem wird die Nachhilfesituation in Großbritannien und der Türkei, in Japan sowie Südkorea beleuchtet, da Nachhilfeunterricht in diesen Ländern einen großen Stellenwert einnimmt und einige aussagekräftige Studien vorliegen (Kapitel 4). Nachdem in Kapitel 5 eine Verdeutlichung der Forschungsideen erfolgte, werden diese in Kapitel 6

sowohl anhand einer Stichprobe der University of California, San Diego in Amerika als auch anhand einer Stichprobe der Universität Bayreuth untersucht und in Kapitel 7 miteinander verglichen. Abschließend werden die Ergebnisse eingeschätzt und auf zukünftige Studien geblickt (Kapitel 8).

2 Definitionen und Abgrenzungen

2.1 Der Nachhilfebegriff

Um die Grundlage für eine nationale sowie internationale Betrachtung der Wirksamkeit und insbesondere der Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht zu schaffen, werden zunächst verschiedene Definitionen verschiedener Autoren präsentiert und miteinander verglichen. So beschreibt beispielsweise BEHR bereits 1990 (S. 9) Nachhilfeunterricht als „Betreuung von Schülern, die außerhalb der regulären Unterrichtszeit zusätzlich zum Zweck der Leistungssteigerung in spezifischen Schulfächern privat von Eltern organisiert und finanziert wird“. HAAG (2012, S. 421) versteht unter Nachhilfe „einen außerhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu ihm stattfindenden, mehr oder weniger regelmäßigen und häufig vorübergehenden Einzel- und Gruppenunterricht durch Lehrer, Studenten, Schüler und Laien zum Zwecke einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern“. HAAG (2012) schließt in seiner Definition innerschulische Formen wie Förderkurse, die Einrichtung von Silentien und Schülertutorien aus. Zudem unterscheidet HAAG (2012, S. 421) außer Haus stattfindenden und bezahlten Nachhilfeunterricht von jener Hilfe, die durch Familienmitglieder oder Freunde unentgeltlich angeboten wird.

RUDOLPH (2002, S.20) definiert Nachhilfe als „eine den Schulunterricht ergänzende Form des Übens und Wiederholens, der Aufarbeitung von Wissenslücken und des Erlernens von Arbeitstechniken, die in allen Altersstufen und Schulformen vorzufinden ist und zum Zweck der Leistungsverbesserung von Schülern und Schülerinnen bei bestimmten Personengruppen oder außerschulischen Institutionen [...] nachgefragt und bezahlt wird“.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) folgern aus einer Sichtung verschiedener Nachhilfedefinitionen, dass Nachhilfe „auf die Verbesserung der schulischen Leistung abzielt [...], außerhalb und ergänzend zum Unterricht, meist regelmäßig und vorübergehend stattfindet [...] und privat bezahlt wird [...]“.

Nachhilfe wird somit auf der einen Seite über das Charakteristikum der privaten Finanzierung und auf der anderen Seite zum Beispiel bei ABELE und LIEBAU (1998, S. 37) durch den Grad der Formalisierung des Zusatzunterrichtes differenziert. Sie sehen Nachhilfeunterricht als „eine Methode außerschulischer Unterstützung [...] die auf einem Kontinuum unterschiedlicher Formen einen besonders hervorgehobenen, da formalisierten Rang einnimmt“. Das Kontinuum besteht vorwiegend aus der familiären Betreuung bei den

Schülern zuhause und reicht von Gesprächen bis beispielsweise zur Hausaufgabenkontrolle und ähnlichem und erst wenn dies nicht mehr ausreichend ist, kommt formalisierter Unterricht zum Einsatz.

JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wägen in ihrer Studie den Nutzen einer Definition von Nachhilfe im engeren und weiteren Sinn ab. HOLLENBACH & MEIER (2004) sind beispielsweise Vertreter der Meinung, dass eine erweiterte Definition in diesem Fall nötig ist, da eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe nicht möglich ist. Sie schlagen deshalb vor, die Hausaufgabenhilfe auch unter den Begriff der Nachhilfe einzuordnen und diesen Begriff somit zu erweitern. JÜRGENS & DIEKMANN (2007) sehen bei einer derartigen Erweiterung des Nachhilfebegriffs jedoch das Problem, dass kleine Hilfen, wie beispielsweise das Überprüfen von Vokabeln, dann ebenso als Nachhilfe zählen würden wie der regelmäßige kommerzielle Nachhilfeunterricht. Somit würden dann zwei völlig unterschiedliche Arten der Unterstützung miteinander verglichen werden. Der Ansatz einer Differenzierung zwischen Nachhilfe in engerem und im weiteren Sinn von KRAMER & WERNER (1998) sieht dagegen vor, zu prüfen, inwieweit die spezifischen Merkmale eines strukturierten Unterrichtes vorliegen.

Für KRAMER & WERNER (1998, S. 18) ist Nachhilfe im engeren Sinn somit, dass sie systematisch, wiederkehrend als „laufender Nachhilfeunterricht“ abläuft. Kommt es nur gelegentlich zur Inanspruchnahme von Nachhilfe und ist die Lernhilfe eher spontan bzw. ungeplant einzuschätzen, dann kann hier, laut KRAMER & WERNER (1998), nur unter Vorbehalt und wenn dann nur von Nachhilfe in einem erweiterten Begriffsverständnis gesprochen werden. KRAMER & WERNER (1998) zielen somit in ihrer Definition auch wie ABELE & LIEBAU (1998) auf den Grad der Formalisierung des Unterrichts als Abgrenzungsmerkmal ab. Insgesamt ist der Versuch der Zusammenfassung aller Unterstützungsleistungen in einen erweiterten Nachhilfebegriff jedoch eher kritisch zu sehen.

In Bezug auf die Formen von Nachhilfeunterricht kann zwischen privater und institutioneller Nachhilfe unterschieden werden. RUDOLPH (2002) spricht zudem noch von Angeboten freier Träger. Private Nachhilfe reicht von der Unterstützung beispielsweise von Geschwistern und Freunden über die elterliche Hausaufgabenbetreuung bis hin zu anderweitigen Formen der schulischen Hilfe. Die Person, die die Nachhilfe erteilt, handelt als Privatperson und meldet auch kein Gewerbe an. Die Nachhilfeangebote von freien Trägern werden auch eher der privaten Nachhilfe zugeordnet, da sie sich am Gemeinwohl orientieren, nicht kommerziell

betrieben werden und demnach auch nicht als Gewerbe eingestuft werden (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008).

Im Gegensatz dazu stehen kommerzielle Nachhilfeeinrichtungen, die Nachhilfeunterricht gewerblich betreiben. Nachhilfe wird hier, nach Meinung der Institute (zum Beispiel „Schülerhilfe“ oder „Studienkreis“), professioneller betrieben als im privaten Umfeld und oft gibt es spezielle Unterrichtskonzepte (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008). Neben dem klassischen Einzelunterricht wird in einigen dieser Institute auch Gruppennachhilfe angeboten. Zudem gibt es spezielle Förderkurse wie beispielsweise bei Legasthenie oder anderen Lernschwächen und spezialisierte Prüfungsvorbereitung.

Zwischen kommerzieller und privater Nachhilfe findet sich eine sogenannte „Grauzone“ des Nachhilfeunterrichts (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008). Hier erteilen beispielsweise Schüler, Studenten oder auch ausgebildete Lehrkräfte Nachhilfe, die vergütet wird, jedoch ohne dies als Gewerbe anzumelden. Diese Form der Nachhilfe weist somit Charakteristika der privaten Nachhilfe auf, da sie nicht organisiert ist. Jedoch lassen sich auch Gemeinsamkeiten mit kommerzieller Nachhilfe finden, da sie unter anderem monetäre Ziele verfolgt.

Im Hinblick auf die vorhandenen Definitionen soll der Nachhilfeunterricht noch weiter eingegrenzt und von anderen Arten der Förderung außerhalb des Regelunterrichts unterschieden werden.

Eine Abgrenzung von Förderunterricht für entweder besonders begabte oder besonders schwache Schüler/Schüler mit Lernschwächen kann zum Beispiel über das Kriterium der Finanzierung vorgenommen werden. Förderunterricht oder auch Silentien, die eine qualifizierte Hausaufgabenbetreuung bieten, finden innerhalb der Regelschule statt und sind öffentlich bzw. von der Schule finanziert. Beide folgen somit keinen monetären Zielen und werden von der Schule organisiert. Eine ähnliche Abgrenzung nehmen auch BEHR (1990) und RUDOLPH (2002) vor. SCHNEIDER (2006, S. 131) unterscheidet Nachhilfe von Förderunterricht oder Silentien, indem er postuliert, dass Nachhilfe „kein Bestandteil des formalen Bildungsortes Schule“ sei.

Betrachtet man Nachhilfeunterricht im Vergleich mit Hausaufgabenbetreuung oder Hausaufgabenhilfe, so kann hier keine trennscharfe Abgrenzung erfolgen, da viele Gemeinsamkeiten bestehen. So ist RUDOLPH (2002) der Meinung, dass Nachhilfe neben der gezielten Prüfungsvorbereitung sehr häufig zur Bearbeitung von Hausaufgaben in Anspruch genommen wird.

Die Definition von Hausaufgabenhilfe von RUDOLPH (2002, S. 19) weist starke Überschneidungen mit der Nachhilfedefinition auf. So ist Hausaufgabenhilfe „eine häufig durch Eltern, ältere Geschwister, aber zunehmend auch über andere Personen, Regelschulen oder kommerzielle Institute begleitende Unterstützung für einen ins Haus oder in die unterrichtsfreie Zeit verlegten Teil der Unterrichtsarbeit“. In ihrer Definition von Nachhilfeunterricht (siehe oben) weist RUDOLPH (2002) jedoch darauf hin, dass Nachhilfeunterricht über diese begleitende Unterstützung hinausgeht.

Ebenso hat eine Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007, S.93) ergeben, dass je ein Drittel der Schüler und Eltern angaben, die Nachhilfe primär für eine Unterstützung bei Hausaufgaben zu nutzen.

Nach DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) kommt der Hausaufgabenhilfe im Gegensatz zum Nachhilfeunterricht eine eher unterstützende, betreuende Funktion zu und es wird sichergestellt, dass die Hausaufgaben erledigt und eventuelle Lücken geschlossen werden. Dem kommerziellen Nachhilfeunterricht kann dagegen eine intensivere, gezieltere und fachbezogenere Unterstützungsarbeit zugerechnet werden. Eine besonders finanziellen bzw. sozioökonomischen Kriterien zuzuordnende Unterscheidung nehmen VAN KESSEL (2004) und COSDEN, MORRISON, ALBANESE & MACIAS (2001) vor. Ein Unterschied zwischen beiden Begriffen besteht für die Autoren nach der Analyse mehrerer Studien darin, dass Unterstützungsangebote, die als Nachhilfe gelten, eher von sozioökonomisch besser gestellten Eltern bzw. deren Kindern in Anspruch genommen werden. Sowohl der Hausaufgabenhilfe als auch dem Nachhilfeunterricht werden aber ähnliche positive Wirkungen zugeschrieben.

Ebenso sind HAAG & VAN KESSEL (1998) der Auffassung, dass keine klaren Grenzen zwischen den beiden Begriffen gezogen werden können und dies ebenso für kommerzielle Anbieter wie für die Betreuung zu Hause gilt.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) ziehen das Fazit, dass im Gegensatz zur Hausaufgabenhilfe „Nachhilfe insgesamt einen weniger betreuerischen Ansatz verfolgt und teurer ist“. Jedoch merken sie an, dass Hausaufgaben trotz allem ein großer Bestandteil des Nachhilfeunterrichts sein können sowie auch der Prozess der Reduzierung von Wissenslücken innerhalb der Hausaufgabenhilfe durchgeführt werden kann.

Es sind demnach starke Überschneidungen zwischen den Begriffen der Hausaufgabenhilfe und des Nachhilfeunterrichts zu finden und es kann keine exakte Trennung beider Begriffe erfolgen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Nachhilfe regelmäßig und außerhalb der Schule stattfindet, privat bezahlt wird und meist über einen längeren Zeitraum durchgeführt wird.

Beschäftigt man sich mit internationalem Nachhilfeunterricht in englischsprachiger Literatur, so stellt man fest, dass es in verschiedenen Ländern nicht nur einen einzigen Begriff für Nachhilfe gibt. Während man in amerikanischer Literatur eher den Begriff des „tutoring“ verwendet und einen Nachhilfelehrer dementsprechend als „tutor“ ansieht, so wird in Großbritannien beispielsweise der Begriff „private tuition“ gebraucht (BRAY 1999). Der Unterricht wird im englischsprachigen Raum neben der privaten Nachhilfe in „centres, academies oder institutions“ abgehalten.

Im asiatischen Raum, beispielsweise in Japan, wird der ergänzende Nachhilfeunterricht in sogenannten „jukus“ durchgeführt. In Großbritannien nennt man ähnliche Institutionen „crammers“ (BRAY 1999).

Ähnlich wie für den Nachhilfebegriff in der deutschen Literatur kann man auch auf internationalem Terrain den englischen Begriff des „tutoring“ oder der „private tuition“ durch verschiedene Charakteristika abgrenzen. Nach BRAY (1999) ist das beispielsweise das Charakteristikum der Ergänzung (supplementation). Hiermit ist gemeint, dass Nachhilfeunterricht nur in Fächern gegeben wird, die in der Regelschule ebenfalls abgedeckt werden. Der außerschulische Unterricht in weiterführenden Kompetenzen wie etwa Instrumentalunterricht ist damit nicht gemeint. Ein weiterer Abgrenzungspunkt ist die Privatheit (privateness) des Nachhilfeunterrichts. BRAY (1999) macht deutlich, dass Nachhilfe, wie sie auch in dieser Arbeit betrachtet wird, ausschließlich mit privatem Einkommen finanziert wird und nicht etwa durch staatliche Förderungen. Auch fällt die unbezahlte Unterstützung durch Eltern bzw. andere Familienmitglieder auch in der englischsprachigen Literatur nicht unter den Begriff des „tutorings“ oder der „private tuition“. BRAY (1999) definiert den „tutor“, also den Nachhilfelehrer, als eine Person, die dem Schüler hilft, die Last der akademischen Schulfächer zu tragen und macht dabei deutlich, dass es sich ausschließlich um akademische Fächer handelt und nicht um sportliche oder musikalische Fächer. Auch fallen für BRAY (1999) und die englischsprachige Literatur, ebenso wie bei der deutschen, Fähigkeiten, die zum Vergnügen, zur Freizeitgestaltung oder zur persönlichen Verwirklichung erworben werden nicht unter den Begriff Nachhilfeunterricht bzw. „tutoring“.

Der Unterschied zwischen privater und kommerzieller Nachhilfe wird vorwiegend anhand der Nachhilfesituation definiert. Private Nachhilfe („private tutoring“) findet zumeist in Eins-zu-

Eins-Situationen statt, entweder beim Nachhilfeschüler oder beim Nachhilfelehrer zuhause. Kommerzieller Nachhilfeunterricht kann unterschiedlich, je nach Land in kleinen oder großen Gruppen stattfinden. Es existiert auch die Form der Nachhilfe in sehr großen Vorlesungen, teilweise mit einer Videoleinwand für weitere Nachhilfeschüler. Nachhilfe im internationalen Raum kann auch durch Fernkurse per Post oder Onlinekurse im Internet stattfinden. In manchen Gesellschaften gibt es auch die Möglichkeit der Nachhilfe per Telefon.

Nachhilfe ist auch in der englischsprachigen Literatur nicht auf eine einzige Definition zurückzuführen. Jedoch lassen sich sowohl international als auch national ähnliche Charakteristika feststellen, die die Grundlage für das Verständnis von Nachhilfeunterricht in der vorliegenden Arbeit bilden.

2.2 Wirkung und Wirksamkeit von Nachhilfe

Betrachtet man die gängigen Definitionen der Wirksamkeit von Nachhilfe, so ist es sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen der Wirkung von Nachhilfe und der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns im Nachhilfeunterricht vorzunehmen (JÜRGENS & DIEKMANN 2007). Nach KLAUER (2000) sowie JÜRGENS und DIEKMANN (2007) kann im Grunde genommen jeder Effekt einer pädagogischen Maßnahme, ob intendiert oder nicht, aber auch jedes Resultat eines oft komplexen Zusammenwirkens verschiedener Teileffekte als Wirkung bezeichnet werden. Zugrundeliegende Zielsetzungen spielen bei der Erfassung der Wirkungen keine Rolle.

Geht es jedoch um die Wirksamkeit einer pädagogischen Situation oder Maßnahme, so muss geklärt werden, welche Effekte einer Handlung zuzuschreiben sind. Ebenso muss festgestellt werden, ob und in welchem Umfang diese (Teil-)Effekte den vorab definierten Zielsetzungen entsprechen.

JÜRGENS & DIEKMANN (2007, S. 27) nehmen folgende differenzierte Unterscheidung vor: „Feststellungen, die im Hinblick auf die Wirkung(en) und die Wirksamkeit pädagogischen Handelns getroffen werden, unterscheiden sich – streng genommen – darin, dass sie entweder rein deskriptiver Natur sind (Wirkung) oder aber deskriptive und wertende/evaluierende Aussagen miteinander verknüpfen (Wirksamkeit)“. JÜRGENS & DIEKMANN (2007) heben aber auch die Gemeinsamkeiten beider Begriffe heraus. So sind sie der Meinung, dass mit beiden Begriffen keine Aussage darüber gemacht wird, ob die mit pädagogischem Handeln

verbundenen Folgen/Ergebnisse eher zeitlich begrenzt oder aber dauerhaft eintreten. Zudem wird auch keine Aussage darüber gemacht, ob die erlangten Erfolge nur einen vorübergehenden, zeitlich begrenzten oder einen länger anhaltenden zukünftigen Effekt aufweisen.

Da es in der vorliegenden Arbeit jedoch, ähnlich wie bei JÜRGENS und DIEKMANN (2007), speziell um die Zukunftsfähigkeit des erworbenen Wissens aus dem Nachhilfeunterricht geht, besteht die Notwendigkeit eines weiteren speziellen Begriffs, der diese Faktoren ausreichend berücksichtigt. Ebenso wie bei JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wird hierfür der Begriff der Nachhaltigkeit ausgewählt, der den Langzeitfaktor der Wirksamkeit ausreichend berücksichtigen soll und im Folgenden speziell im Hinblick auf den pädagogischen Bereich näher definiert wird.

2.3 Nachhaltigkeit

Der Begriff der Nachhaltigkeit kommt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und wurde im weiteren Verlauf vor allem im Zusammenhang mit Umweltschutz zu einem oft genutzten Begriff. Auch in anderen Bereichen wird der Begriff der Nachhaltigkeit sowie das zugehörige Adjektiv vermehrt eingesetzt. WIATER (2004; JÜRGENS & DIEKMANN 2007) kritisiert hier, dass es sich um ein Modewort handelt, das Gefahr läuft, konturlos zu werden und nicht genau definiert ist. Seinen Weg in die Pädagogik fand die Bezeichnung in Anlehnung an die Agenda 21, das Abschlussdokument der Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro (1992). Dieses Abschlussdokument enthält unter anderem auch einen Abschnitt über Bildungssysteme. In diesem Kapitel wurde klar festgehalten, welche Forderungen an Bildung für nachhaltige Entwicklung zukünftig gestellt werden. Hierfür wurden verschiedene Arbeitsgruppen gegründet, die die geforderten Ziele sowohl in der pädagogischen Forschung als auch in der Praxis umsetzen wollten (DE HAAN & HARENBERG 1999; KRUPPA, MANDL & HENSE 2002).

Einen anderen Weg der Verwendung des Nachhaltigkeitsbegriff in der Pädagogik zeigt WIATER (2004) auf. Er ist der Meinung, dass das Wort in den 1990er Jahren Einzug in die Schule gehalten hat. Es wurde zum Ziel und Merkmal guten Lehren und Lernens. Den Grund, warum ein Begriff derart entgrenzt und verallgemeinert werden kann, sieht WIATER (2004) darin, dass im Nachhaltigkeitsbegriff die beiden Bestimmungsstücke Zukunftsfähigkeit und Dauerhaftigkeit fest verankert sind und somit auf andere Felder, die sich dieser beiden Begriffe annehmen wollen, übertragen werden.

Eine konkrete Umsetzung des Nachhaltigkeitsbegriffs in die Pädagogik nehmen beispielsweise KRUPPA, MANDL & HENSE 2002 vor. Für sie ist Nachhaltigkeit ein Umsetzungs- oder Transformationsprozess, der Innovationen in das soziale System der Schule einführt, so dass sie dort eingegliedert werden und bestehen können (KRUPPA, MANDL & HENSE 2002). Nach KRUPPA, MANDL & HENSE (2002, S. 5) könnte „Nachhaltigkeit als ein Gradmesser des Erfolgs der Implementation von Innovationen betrachtet werden“.

Laut MECHLER, MÜLLER UND SCHMIDTBERG (1999 zitiert nach JÜRGENS & DIEKMANN 2007, S. 29) ist nachhaltiges Lernen durch zwei Faktoren gekennzeichnet. Auf der einen Seite spricht er von der „Nachhaltigkeit des Lernverhaltens, die sich in der Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem und selbstständigem Lernen ausdrückt“. Auf der anderen Seite spielt auch „die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse“ eine wichtige Rolle. Diese kann laut JÜRGENS & DIEKMANN (2007, S. 29) dann als vorhanden betrachtet werden, „wenn Lernergebnisse nicht nur mit einem kurzfristigen Gewinn verbunden sind, sondern sich das Gelernte langfristig in vielen verschiedenen Lernsituationen anwenden lässt oder es weiteres Lernen ermöglicht und insofern einen Beitrag zur fortdauernden Erweiterung der Handlungskompetenz im Hinblick auf den persönlichen Lebenserfolg leistet“ (MECHLER, MÜLLER UND SCHMIDTBERG 1999 zitiert nach JÜRGENS & DIEKMANN 2007).

Diese Definition kann als Basis für die Verwendung in der vorliegenden Arbeit angenommen werden, da sie sich problemlos auch für die Nachhaltigkeit im Nachhilfeunterricht einsetzen lässt.

3 Nachhilfe in Deutschland

In diesem Kapitel soll ausführlich auf die Situation der Nachhilfe in Deutschland eingegangen werden. Es werden dabei unterschiedliche Faktoren beleuchtet und sowohl Fakten und Zahlen präsentiert als auch verschiedene Studien vorgestellt.

3.1 Geschichtliche Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung des Nachhilfeunterrichts lässt sich grob in drei Etappen unterteilen und geht von den Anfängen im 19. Jahrhundert über eine Neuentwicklung Ende der 1960er Jahre über einen ganz aktuellen Trend zum computergesteuerten Nachhilfeunterricht.

Bereits Anfang des 19. Jahrhunderts etablierte sich der dem heutigen Verständnis entsprechende Nachhilfeunterricht, als zunehmend nicht nur der soziale Status, sondern auch der schulische Erfolg eine Rolle spielte. Vor dieser Zeit kommt dem Nachhilfeunterricht eine eher geringe Bedeutung zu, da eher der Schulbesuch als solcher zählte und nicht besondere Leistungen oder Schulabschlüsse (WEEGEN 1986). Mit der Etablierung eines öffentlichen Schulsystems änderte sich dies jedoch und wohlhabende Familien ließen ihren Söhnen neben dem regulären Unterricht zusätzliche Privatstunden zukommen. Jedoch war Nachhilfeunterricht zu dieser Zeit eine vermehrt öffentlich kontrollierte Angelegenheit, da jeder Nachhilfelehrer einen staatlichen Erlaubnisschein benötigte und auch Schüler der Schule mitteilen mussten, wenn sie Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen. Zudem waren es oft verbeamtete Lehrer, die zusätzliche Nachhilfestunden gaben bzw. die eigenen Klassenlehrer der Nachhilfeschüler (VAN KESSEL 2004).

Im 20. Jahrhundert verschwand der Nachhilfeunterricht aus der öffentlichen Diskussion und erreichte hinsichtlich der Qualität in den 70er Jahren eine neue Dimension. Der institutionelle bzw. private Nachhilfemarkt entwickelte sich und viele qualifizierte Lehrkräfte fanden eine Anstellung bei Nachhilfeinstitutionen. In dieser Zeit veränderte sich zudem das deutsche Bildungssystem und der Übertritt auf weiterführende Schulen war nun nicht mehr nur Kindern aus der oberen Gesellschaftsschicht vorbehalten. Dies brachte mit sich, dass es Eltern zum Teil nicht mehr möglich war, ihre Kinder schulisch zu unterstützen, da diese über andere Bildungsvoraussetzungen verfügten als ihre Kinder oder aufgrund von Berufstätigkeit weniger Zeit dafür bestand. Daraus ergab sich ein Ansturm auf die Nachhilfeinstitutionen, die

auf die unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen mit unterschiedlichen Nachhilfeangeboten reagierten und beispielsweise neben Einzelunterricht auch Gruppenangebote schafften. Im Vordergrund stand hier vermehrt die Hausaufgabenbetreuung, da aus verschiedenen Gründen die Hausaufgaben in einer häuslichen Umgebung nicht mehr ausreichend bewältigt werden konnten (VAN KESSEL 2004).

Mit der Popularität des Internets und der Möglichkeiten, die sich daraus ergaben, begann die aktuellste Etappe des Nachhilfeunterrichts. Neben Nachhilfeeinstituten und privaten Nachhilfelehrern kam computergesteuertes Nachhilfewesen hinzu, das in englischsprachigen Ländern schon länger auf dem Vormarsch war. Eine angebotene Option sind hier beispielsweise Verträge, die Länge und Häufigkeit wöchentlicher Onlinenachhilfetreffen regeln. Ein persönlicher Kontakt mit einem Nachhilfelehrer entfällt auf diese Weise, aber auf der anderen Seite können die Nachhilfesessions sehr flexibel gestaltet werden. Zudem gibt es zahlreiche digitale Lernprogramme, die zur zusätzlichen Übung zuhause dienen (VAN KESSEL 2004).

Eine weitere Neuerung im Nachhilfesegment des 21. Jahrhunderts ist sogenanntes „Offshore Tutoring“, das vor allem in den USA bereits weit verbreitet ist. „Offshore Tutoring“ ist Nachhilfeunterricht, der über das Internet mit synchronen Kommunikationsmitteln in einem virtuellen Klassenzimmer stattfindet. Gängig sind dabei ein „Instant Messaging“ System, mit dem man Nachrichten senden und eine virtuelle Tafel nutzen kann. Oft ist auch die Möglichkeit gegeben über IP-Telefonie persönlich miteinander zu sprechen. Die Besonderheit daran ist neben dem Einsatz moderner Kommunikationsmittel, dass Schüler und Lehrer örtlich (meist über Kontinente hinweg) voneinander getrennt sind. Durch die fehlende örtliche Präsenz können Nachhilfeeinstitute diese Art von Nachhilfe zu wesentlich günstigeren Preisen anbieten (STREBER 2010).

3.2 Verbreitung der Nachhilfe

Im folgenden Abschnitt wird die aktuelle Nachhilfesituation in Deutschland anhand verschiedener Studien detailliert dargestellt.

3.2.1 Inanspruchnahme des Nachhilfeunterrichts

Bezieht man sich zunächst auf die Frage, wer in Deutschland Nachhilfe in Anspruch nimmt, so finden sich in verschiedenen Studien unterschiedliche Ergebnisse.

Eine Reihe von deutschlandweit durchgeführten Studien kommt zu folgenden Ergebnissen der Nutzung von Nachhilfe in den letzten Jahren.

Beispielsweise findet sich in der 15. Shell Jugendstudie, die als repräsentativ gilt, das Ergebnis, dass zum Zeitpunkt der Erhebung 23 % der befragten Jugendlichen Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2006). Auch in der aktuellsten Version 16 der Shell Jugendstudie gaben 24 % der Jugendlichen an aktuell an Nachhilfeunterricht teilzunehmen (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2010). Es ist somit nur ein kleiner Anstieg zur vorherigen Studie erkennbar.

SCHNEIDER (2004) stellt in seiner Sichtung der Daten des sozio-ökonomischen Panels 2000 bis 2003 (SOEP) dar, dass jeder vierte Schüler im Laufe seiner Schulzeit mindestens einmal an bezahltem Nachhilfeunterricht teilgenommen hat.

In der von FOCUS und MICROSOFT 2007 durchgeführten Studie wird klar zwischen privatem (unbezahltem) und kommerziellem Nachhilfeunterricht unterschieden. Die Autoren kommen dabei zu dem Ergebnis, dass 23 % der befragten Eltern Nachhilfeunterricht für ihre Kinder bezahlten. Weitere 36 % der Eltern kamen der Erhebung zufolge „manchmal“ für Nachhilfe auf.

Im aktuellen (fünften) nationalen PISA Bericht 2012 (PRENZEL, SÄLZER, KLIEME & KÖLLER 2013; OECD) findet, wie auch im vorhergehenden Bericht, keine Erwähnung statt, wie viele der deutschen Schüler an Nachhilfe teilnahmen. Hier wurde lediglich dargestellt, wie viele Stunden pro Woche deutsche Schüler auf bezahlten Nachhilfeunterricht verwandten. Für Deutschland wurde angegeben, dass die befragten Jugendlichen eine halbe Stunde pro Woche mit bezahlter Nachhilfe verbrachten.

In weiteren Studien, die jedoch nur zum Teil als repräsentativ gelten können, da sie nur in bestimmten Regionen oder Schulformen erhoben wurden, finden sich ähnliche Ergebnisse.

Beispielsweise wird die Studie von ABELE & LIEBAU (1998) als repräsentativ für die Schüler am Gymnasium gesehen. Hier wurden 1547 Eltern nach bezahltem Nachhilfeunterricht für ihre Kinder befragt. Die befragten Eltern sagten aus, dass 16 % der Schüler zur Erhebungszeit aktuell und 21 % in der Vergangenheit Nachhilfeunterricht erhalten haben.

KRAMER & WERNER (1998) führten im selben Jahr eine Studie ausschließlich in Nordrhein-Westfalen, jedoch sowohl an Grund-, Haupt- und Realschulen als auch an Gymnasien und Gesamtschulen durch und kamen zu dem Ergebnis, dass insgesamt bereits 16 % der befragten

Schüler an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben. Jedoch müssen hier die unterschiedlichen Schularten und auch Klassenstufen berücksichtigt und differenziert betrachtet werden.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) fassen in ihrer Sekundäranalyse zusammen, dass jede(r) achte bis zehnte aller Schüler/innen aktuell zum Zeitpunkt der jeweiligen Befragungen Nachhilfe in Anspruch genommen hat. Sie sagen weiterhin aus, dass unter den älteren Schülern der Sekundarstufen I und II vermutlich bereits jeder Vierte an Nachhilfeunterricht teilgenommen hat. Insgesamt, so vermuten sie, hat wohl jede(r) dritte bis vierte Schüler/in während seiner/ihrer Schulzeit Nachhilfeunterricht erhalten.

Nach DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) konnte kein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Inanspruchnahme von Nachhilfe festgestellt werden. Mit Bezug auf die 15. Shell Jugendstudie (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2006) sagen sie aus, dass 24 % der Mädchen und 21 % der befragten Jungen Nachhilfeunterricht genommen haben. In der aktuellen Shell Jugendstudie hat sich das Verhältnis etwas geändert. Es gaben hier 25 % junge Männer und 21 % Frauen Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen zu haben (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2010).

3.2.2 Dauer der Nachhilfeinanspruchnahme

Zum Aspekt der Dauer der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht gibt es in der Nachhilfeforschung nur wenige und kaum repräsentative Aussagen. Die vorhandenen Studien lassen jedoch die Vermutung zu, dass Nachhilfe meist über einen längeren Zeitraum in Anspruch genommen wurde. Der Zeitraum erstreckte sich dabei über mehrere Monate oder sogar Jahre. STREBER (2010) folgerte daraus, dass manche Schüler vermutlich für die Bewältigung des regulären Schulalltags Hilfe benötigten, anstatt für die Überwindung von Leistungsdefiziten oder Wissenslücken.

Im Detail fanden beispielsweise JÜRGENS & DIEKMANN (2007) in ihrer Studie in Kooperation mit dem Studienkreis heraus, dass die Nachhilfeschüler dort 108 Minuten ihrer Zeit pro Woche und Fach aufwendeten.

Betrachtet man die gesamte Dauer der Nachhilfeteilnahme, so lässt sich aussagen, dass diese bei den befragten Schülern nicht kurzfristig angelegt war. Dies bestätigen LANGEMEYER-KROHN & KROHN (1987) in ihrer Studie. Hier ergab sich eine mittlere Nutzungsdauer von zehn Monaten. 19 % der Probanden der Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) gaben an, dass sie Nachhilfe über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren dauerhaft nutzten.

Weiterhin ergab sich bei den Schülern des Gymnasiums sogar ein Anteil von 25 %, die diese Aussage bestätigten.

3.2.3 Nachhilfefächer

JÜRGENS & DIEKMANN (2007) untersuchten in ihrer Studie zunächst, in wie vielen Fächern die untersuchten Schüler Nachhilfeunterricht erhielten. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass die Schüler des Studienkreises größtenteils (53 %) in nur einem Fach Nachhilfe erhielten. 41 % jedoch wurden zusätzlich in einem weiteren Fach unterrichtet. 6 % der befragten Schüler erhielten sogar in drei oder mehr Fächern Nachhilfeunterricht.

Bezüglich der Wahl der Nachhilfefächer ließen sich diese zunächst auf Hauptfächer eingrenzen. JÜRGENS & DIEKMANN (2007) kamen zu dem Ergebnis, dass mit 43 % Mathematik als häufigstes Nachhilfefach deutlich vorn lag. Darauf folgten Englisch und Deutsch. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen KRAMER und WERNER (1998). Hier lag Mathematik mit 55 % vorn, vor Englisch mit weiteren 50 % und Deutsch mit 21 %. Ebenso wurde bei RUDOLPH (2002) Mathematik mit 52 % an erster Stelle genannt. Darauf folgten Englisch mit ebenfalls 52 % und Deutsch mit 30 % der Nennungen. Die vorliegenden Studien sind jedoch alle nicht repräsentativ und ebenso wenig vergleichbar, da sie sich hinsichtlich ihrer Methodik unterscheiden. Jedoch weisen alle eine ähnliche Tendenz auf (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008).

Betrachtet man die Wahl der Nachhilfeunterrichtsfächer, so kann im Gegensatz zur generellen Nutzung von Nachhilfeunterricht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern erkannt werden.

In der Erhebung von RUDOLPH (2002) für Niedersachsen ließ sich erkennen, dass Nachhilfeunterricht in Mathematik häufiger von den befragten Mädchen (58 %) als von den Jungen (46 %) in Anspruch genommen wurde. Dies stand im Gegensatz zum Fach Deutsch, in welchem nur 23 % der Mädchen und 38 % der Jungen Nachhilfe genommen haben. Nachhilfeunterricht in Englisch wurde hingegen von beiden Geschlechtern vergleichbar oft in Anspruch genommen (54 % der Mädchen und 50 % der Jungen).

JÜRGENS & DIEKMANN (2007) kamen in ihrer Studie mit den Schülern des Studienkreises auf andere Ergebnisse. Hier nahmen 78 % der Mädchen Nachhilfe in Mathematik im Gegensatz zu 59 % der Jungen. Die Quoten waren also insgesamt bereits deutlich höher als in der Gesamtbetrachtung eines Bundeslandes, da vermutlich viele der Nachhilfes Schüler wegen dieses Faches das Nachhilfeinstitut besuchten. JÜRGENS und DIEKMANN (2007) fanden jedoch

bezüglich des Faches Deutsch nur einen minimalen geschlechtsspezifischen Unterschied. 23 % der weiblichen Schüler beim Studienkreis und 21 % der männlichen Schüler gaben an, Nachhilfeunterricht zu nehmen. Ein großer Unterschied kam bei dieser Studie in Französisch zum Tragen. Hier haben 14 % der Mädchen und nur 3 % der Jungen Nachhilfeunterricht. Die Vermutung besteht, dass dies damit zusammenhängen könnte, dass Mädchen öfter Französisch als zweite oder dritte Fremdsprache wählen als Jungen.

3.2.4 Schultypen

Geht man der Frage nach, welche Schüler welcher Schultypen vorrangig Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen, so bringen verschiedene Studien unterschiedliche Resultate.

Nach der Untersuchung von SCHNEIDER (2006) nutzten Realschüler (29 %) und Gymnasiasten (30 %) Nachhilfeunterricht am häufigsten. Hauptschüler machten mit 14 % der Nachhilfenutzer nur einen kleinen Teil aus.

Auch RUDOLPH (2002) erhielt in ihrer niedersächsischen Untersuchung das Ergebnis, dass sich die Nutzungsquoten von Realschülern (34 %) und Gymnasiasten (33 %) kaum unterschieden.

Die 15. Shell Jugendstudie (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2006) kam dagegen auf geringere Nutzungsquoten und kann im Gegensatz zu den anderen Studien als repräsentativ für die entsprechende Altersgruppe (12 bis 25 Jahre) für Deutschland angesehen werden. Hier nahmen 26 % der Hauptschüler Nachhilfeunterricht in Anspruch. Ebenso nutzten 22 % der Gymnasiasten und 21 % der Realschüler Nachhilfe. Die Befragung im Rahmen der 16. Shell Jugendstudie ergab, dass 21 % der Hauptschüler, 26 % der Realschüler und 23 % der Gymnasiasten Nachhilfeunterricht (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2010) nahmen.

Nach SCHNEIDER (2006) ergaben sich zwischen Ost- und Westdeutschland kontroverse Ergebnisse. So hatten in den neuen Bundesländern die Schüler, die eine Hochschulreife anstrebten, die niedrigsten Nachhilfequoten. Dagegen nahmen die Schüler der Hauptschule mit 25 % am häufigsten Nachhilfe. Die 16. Shell Jugendstudie machte deutlich, dass in den alten Bundesländern 24 % der Schüler Nachhilfeunterricht nutzten im Gegensatz zu den neuen Bundesländern mit 18 % der Schüler (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2010).

3.2.5 Klassenstufen

Um die Verbreitung von Nachhilfeunterricht detailliert zu betrachten, muss dargestellt werden, in welchen Klassen am häufigsten Nachhilfeunterricht nachgefragt wird.

Die bereits etwas länger zurückliegende Studie von KRAMER & WERNER (1998) hatte zum Ergebnis, dass in Nordrhein-Westfalen in der Primar- und Sekundarstufe I mit der jeweiligen Klassenstufe die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht anstieg. Im Detail lässt sich festhalten, dass weniger als 1 % der Erstklässler, ungefähr 4 % der Fünftklässler, jedoch bereits 25 % der Schüler in den Klassen 8 bis 11 Nachhilfeunterricht nachfragten. In der Sekundarstufe II nahm die Nachfrage wieder ab.

Die Ergebnisse von RUDOLPH (2002) gingen in eine andere Richtung. Hier fielen auf die Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe die höchsten Nutzungsquoten (jeweils über 20 %) zurück. Auch ließ sich erkennen, dass die Nachfrage in der fünften verglichen mit der sechsten Jahrgangsstufe sprunghaft anstieg. Dies wurde damit erklärt, dass zur Zeit der Erhebung die 6. Klasse als Orientierungsstufe diene, in welcher eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn gegeben wurde. Die 7. Klasse wäre somit das erste Jahr in dem jeweiligen Schultyp.

JÜRGENS & DIEKMANN (2007) ermittelten in ihrer deutschlandweiten Befragung für den Studienkreis, dass das Gros der Nachhilfeschüler auch hier in den Klassen 8 bis 11 zu finden war und bekräftigten somit die Ergebnisse von KRAMER & WERNER (1998). JÜRGENS & DIEKMANN (2007) fanden jedoch keinen sprunghaften Anstieg für Klassen 6 oder 7.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Nachhilfeunterricht vorwiegend in der Sekundarstufe im Alter zwischen 12 und 17 Jahren eine Rolle spielt.

3.2.6 Motive

Die Frage nach den Gründen, warum Nachhilfe in Anspruch genommen wird, wird ebenfalls in mehreren Studien behandelt.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) unterschieden zwischen schülerbezogenen Motiven, schulsystembezogenen, elternbezogenen sowie arbeitsmarktbezogenen Motiven.

Motive aus der Schülersicht

Wie bei DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) ersichtlich ist, standen bei den Motiven für Nachhilfe aus Schülersicht personenbezogene Gründe wie persönliche Schwächen der Schüler im Vordergrund.

In einer Studie von WAGNER, SPIEL und TRANKER (2003) konnten folgende Motive identifiziert werden. Das von den Schülern am häufigsten genannte Motiv war der Wunsch

nach besseren Noten, gefolgt von schwierigem Lernstoff und der mangelnden elterlichen Unterstützung.

JÜRGENS und DIEKMANN (2007) fanden in ihrer Studie heraus, dass in jüngerer Zeit auch Schüler, die keine Schulprobleme haben, zu Nachhilfeunterricht tendieren.

Schulsystembezogene Motive

Hinsichtlich des Schulsystems sind es ebenso eher die Eltern, die die treibende Kraft für Nachhilfe aus systembezogenen Motiven sind. Für Eltern kommt Nachhilfe für ihre Kinder häufig in Frage, weil sie der Meinung sind, dass das Schulsystem Mängel aufweist und durch die frühe Selektivität des Bildungssystems Druck auf Eltern und Schüler ausgeübt wird (RACKWITZ 2005). RACKWITZ (2005) ist zudem der Meinung, dass Nachhilfeunterricht zur Notenverbesserung unter anderem deswegen vermehrt in Anspruch genommen wird, weil in den Schulen Leistungsanforderungen gestellt werden, die aufgrund der methodischen, didaktischen und inhaltlichen Gestaltung des Schulunterrichtes nicht vollständig erbracht werden können.

Arbeitsmarktbezogene Motive

Der Bereich der arbeitsmarktbezogenen Motive ist auch ein von den Meinungen der Eltern dominierter Bereich. So fand beispielsweise SCHNEIDER (2004, S. 6) heraus, dass eine angespannte Lage auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt sowie eine „übersteigerte Bildungsaspiration“ seitens der Eltern dazu führte, dass Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen wurde. Der Nachhilfeunterricht wurde benötigt, da die Eltern Bildungsabschlüsse für ihre Kinder anstrebten, die dem Leistungsniveau des Kindes nicht entsprachen und es möglicherweise überforderten, so dass zusätzliche Förderung nötig wurde. Zusätzlich wollten Eltern die Arbeitsmarktsituation ihrer Kinder verbessern und ihnen mit einem möglichst hohen Bildungsabschluss eine bessere Ausgangsposition ermöglichen (SCHNEIDER 2006).

Fragt man nach den Unterschieden zwischen den Motiven der Eltern und denen der Schüler, so könnte man die Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) heranziehen, die aber durch ihre Begrenztheit auf die Schüler des Studienkreises, der auch als Auftraggeber der Studie fungiert, relativiert werden muss. Die Studie sagt aus, dass die Motive für den Nachhilfebesuch größtenteils eng beieinander lagen. Es ließ sich nur bei den gewählten Motiven „Schließen von Wissenslücken“, „Erwerb von Lernstrategien“ und „Erwerb von Selbstkompetenz“ feststellen, dass die Eltern diese Motive signifikant öfter gewählt haben als

die Schüler. Ein möglicher Grund kann darin gesehen werden, dass die Motive eher auf langfristigen Erfolg angelegt sind und somit eventuell eher dem entsprechen, was sich Eltern von erfolgreichem Nachhilfeunterricht versprechen. Dies spiegelt sich auch in dem Punkt wider, dass kurzfristig orientierte Motive wie „Erreichen der Versetzung“ oder „Schulwechsel vermeiden“ eher von den Schülern gewählt wurde.

Abschließend ist hervorzuheben, dass sich die Motive im Zeitverlauf geändert haben. In der gegenwärtigen Zeit bekommen nicht nur leistungsschwache Schüler Nachhilfe, sondern auch „gute“ Schüler, um deren Leistungen bzw. Noten weiter zu verbessern (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008). Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass schlechte Leistungen nicht unbedingt zum Besuch von Nachhilfeunterricht führen.

3.2.7 Monetäre Ausgaben

DEMMER (2007) kam auf der Basis zweier Studien für die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft zu dem Ergebnis, dass Eltern deutschlandweit insgesamt jährlich zwei bis drei Milliarden Euro für kommerzielle Nachhilfe ausgaben. DEMMER (2007) schätzte, dass pro Haushalt für sechs Stunden (360 Minuten) Nachhilfeunterricht im Monat etwa 150 Euro ausgegeben wurden.

Nach der Sichtung einiger Studien mit ähnlichen Ergebnissen sind DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) ebenso der Meinung, dass für kommerziellen Nachhilfeunterricht im Monat etwa 150 Euro ausgegeben wurden. In einzelnen Fällen waren auch höhere Beträge möglich. Private Nachhilfe war dagegen mit Ausgaben von 50 bis 75 Euro deutlich günstiger. Jährlich beliefen sich die Schätzungen auf 1500 bis 1800 Euro für institutionelle Nachhilfe und auf etwa 750 Euro für nicht-kommerziellen Unterricht.

3.2.8 Sozioökonomischer Hintergrund

Haushaltseinkommen

SCHNEIDER (2006) ermittelte auf Grundlage der für Deutschland repräsentativen SOEP-Daten eine Abhängigkeit der Nutzung von Nachhilfeunterricht vom familiären Einkommen. Laut dieser Untersuchung nahmen Schüler aus Haushalten mit einem mittleren Einkommen deutlich seltener Nachhilfe in Anspruch als diejenigen aus Haushalten mit einem höheren Einkommen. Insgesamt stieg nach diesen Daten die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler schon einmal an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben mit dem Einkommen der Eltern. Laut SCHNEIDER (2006) haben 36 % des obersten Einkommensquartils bereits bezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen, während dies im untersten Quartil nur 15 % waren. Insgesamt waren

62 % aller Nachhilfeschüler dieser Erhebung den ersten beiden Einkommensquartilen zuzuordnen, während im untersten Haushaltseinkommensquartil nur 14 % der befragten Jugendlichen Nachhilfe in Anspruch nahmen.

ABELE und LIEBAU (1998) ermittelten in ihrer bereits länger zurückliegenden und nicht repräsentativen, da u.a. regional begrenzten Studie, keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Haushaltseinkommen und der Nachhilfenutzung der Kinder. Jedoch stellten sie fest, dass jeweils im oberen und unteren Einkommensbereich öfter Nachhilfe nachgefragt wurde.

Bildungsniveau der Eltern

SCHNEIDER (2004) belegte in seiner Auswertung der SOEP-Daten einen positiven Zusammenhang des Bildungsniveaus der Eltern mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe bei den Kindern. Zumindest im westlichen Teil Deutschlands ließ sich erkennen, dass 37 % der Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil über ein (Fach-)Abitur verfügte, Nachhilfe in Anspruch nahmen, wobei es nur 27 % der Kinder waren, deren Eltern einen Hauptschulabschluss besaßen. Für den Osten Deutschlands konnte SCHNEIDER (2004) keinen signifikanten Unterschied feststellen.

Ein gegenteiliges Ergebnis erhielten wiederum ABELE und LIEBAU (1998) in ihrer Erhebung an bayerischen Gymnasien. Sie fanden heraus, dass je höher der Bildungsgrad der Eltern ist, die Kinder umso seltener Nachhilfe in Anspruch nahmen.

Anzahl der Geschwister

Bezüglich der Frage, ob die Anzahl der Geschwister einen Einfluss auf die Nachhilfegewohnheiten hat, kam SCHNEIDER (2006) zu dem Ergebnis, dass dies bejaht werden kann. Seine Studie zeigte, dass 16 % der Schüler mit drei oder mehr Geschwistern Nachhilfeunterricht erhielten, jedoch mit 29 % bzw. 30 % fast doppelt so viele Schüler mit einem oder zwei Geschwistern. Das Alter der Geschwister spielte nach SCHNEIDER (2006) keine Rolle.

Abschließend wird festgehalten, dass vor allem auf Basis der repräsentativen SOEP-Daten ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und der Nachfrage nach Nachhilfe vorliegt.

3.2.9 Anbieter von Nachhilfeunterricht

Die Zahl der Anbieter von kommerzieller Nachhilfe hat in den letzten zwanzig Jahren stark zugenommen und ist nur noch wenig überschaubar. Die beiden größten kommerziellen Anbieter waren nach DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) die ZGS Schülerhilfe GmbH sowie die Studienkreis GmbH, die nachfolgend exemplarisch vorgestellt werden.

Studienkreis GmbH

Die Studienkreis GmbH wurde 1974 gegründet und hat ihren Hauptsitz in Bochum. Rund zehn Jahre nach Firmengründung wurde der Studienkreis zu einem Franchiseunternehmen und 2003 von der Cornelsen Verlagsgruppe übernommen. Heute ist der Studienkreis ein Unternehmen des Münchner Aurelius Konzerns, da dieser im Jahr 2013 die Studienkreis-Gruppe von der Franz Cornelsen Bildungsholding erwarb. Das Unternehmen verfügt über etwa tausend Schulen und hat nach eigener Angabe bereits über eine Million Schüler gefördert. Im Zuge des Franchisesystems werden etwa 40 % der vorhandenen Filialen von selbstständigen Partnern geführt. Der Studienkreis verfügt über Filialen im deutschsprachigen Ausland wie Österreich und der Schweiz sowie in Luxemburg. Insgesamt beschäftigt der Studienkreis etwa 10 000 Nachhilfelehrer in Deutschland (STUDIENKREIS GMBH 2013).

Die Leistungen der Studienkreis GmbH gehen von Nachhilfe und Förderunterricht in Gruppen oder im Einzelunterricht bzw. auch online über die individuelle Betreuung von Grundschulkindern bis zum Angebot von Kompetenzkursen. Im Jahr 2011 begann das Unternehmen auch Online-Nachhilfe anzubieten.

Um die Leistungen der einzelnen Studienkreis Filialen vergleichbar zu machen, begann das Unternehmen im Jahr 2005 in Kooperation mit dem TÜV Rheinland damit, alle Filialen nach einheitlichen Kriterien zertifizieren zu lassen. Bis heute haben nach Angabe des Studienkreises fast alle Nachhilfeschulen dieses Zertifikat erhalten (STUDIENKREIS GMBH 2013).

ZGS Schülerhilfe GmbH

Die Schülerhilfe wurde ebenso wie ihr Konkurrent 1974 gegründet. Die Unternehmenszentrale befindet sich in Gelsenkirchen. 1998 fusionierte die Schülerhilfe mit der Sylvan Learning Systems Inc. (heute Educate Inc.), dem größten privaten Nachhilfeunternehmen in Nordamerika. Im Jahr 2009 wurde die Investitionsgesellschaft

Paragon Partners Gesellschafter der Schülerhilfe. Mittlerweile ist das Unternehmen der drittgrößte Franchisegeber in Deutschland (ZGS SCHÜLERHILFE 2014).

Die Gesellschaft der Schülerhilfe verfügt über Filialen an 1100 Standorten in Deutschland und Österreich und betreut nach eigener Angabe über 75 000 Schüler pro Jahr.

Im Angebot der Schülerhilfe ist vor allem Nachhilfeunterricht in kleinen Gruppen von drei bis fünf Schülern für alle Altersgruppen und in verschiedenen Fächern. Zusätzlich gibt es eine gezielte Prüfungsvorbereitung sowie Ferienkurse und Lerncamps für Kinder und Eltern. Auf der Homepage des Unternehmens wird zudem mit qualifizierten Lehrkräften geworben. Nähere Informationen zur Qualifikation der Lehrkräfte finden sich jedoch nicht (ZGS SCHÜLERHILFE 2014).

Auch die Schülerhilfe hat ein Qualitätsmanagementsystem für ihr Unternehmen implementiert. So soll jede Filiale nach DIN EN ISO 9001 ein „Höchstmaß an Qualität und Kundenorientierung garantieren“ (ZGS SCHÜLERHILFE 2014).

Neben den beiden Branchenführern gibt es eine Vielzahl kleinerer, zum Teil regionaler Anbieter in der Nachhilfebranche. Laut DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) betreuen viele Institute weniger als 100 Schüler und sind auch meistens nicht überregional tätig. Aus diesem Grund ist die Situation am Nachhilfemarkt insgesamt sehr unübersichtlich.

3.2.10 Qualifikation der Lehrkräfte

Bezüglich der Qualifikation der im Nachhilfesektor tätigen Lehrkräfte gibt es keine formal festgelegten Kriterien. Insgesamt könnte somit jeder als Nachhilfelehrkraft arbeiten. In der Studie von JÜRGENS und DIEKMANN (2007) zeigte sich, dass sowohl den Eltern als auch den Schülern, die Nachhilfe nachfragten, nicht klar war, über welche Qualifikation die betreffende Lehrkraft verfügte. Während 48 % vermuteten, dass es sich beim Nachhilfelehrer ihrer Kinder um eine ausgebildete Lehrkraft handelte, glaubten dies nur 32 % der betreffenden Schüler.

25 % der Eltern konnten dagegen überhaupt keine Angaben zum Qualifikationsgrad des Nachhilfelehrers ihrer Kinder machen. Jedoch ist festzuhalten, dass diese Studie zeigte, dass sowohl Eltern als auch Kinder mit den Kompetenzen des Nachhilfelehrers zufrieden waren. Allerdings muss relativiert werden, dass die Studie für den Studienkreis als Auftraggeber erstellt wurde.

Bei den Schülern gab es jedoch Zweifel an der Vorbereitungssituation des Nachhilfeunterrichts. So gaben 24 % der Schüler an, dass sie denken, der Nachhilfelehrer

würde sich keine Mühe bei der Vorbereitung geben. 17 % der Schüler waren der Meinung, dass der Unterricht überhaupt nicht vorbereitet sei.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) hegten starke Zweifel an der Markttransparenz im Bereich der Qualifikation der Lehrkräfte, auch wenn Eltern und Schüler die Qualifikationssituation der Nachhilfelehrkräfte insgesamt als positiv einschätzten.

Um die Markttransparenz und Qualität des Angebotes zu verbessern, führten einige Nachhilfeinstitute Qualitätskriterien ein.

Die beiden bekanntesten Zertifizierungen sind vermutlich das DIN EN ISO 9001 Prüfsiegel und das Zertifikat des TÜV Rheinland.

Prüfsiegel nach DIN EN ISO 9001

Das Prüfsiegel nach DIN EN ISO 9001 wird vom TÜV Nord ausgestellt und kann als Grundlage für ein Qualitätsmanagementsystem betrachtet werden. Ursprünglich kommen die DIN ISO Normen aus dem produzierenden Gewerbe, mittlerweile benutzen diese jedoch auch einige Dienstleistungsunternehmen. Laut der Homepage der Schülerhilfe (ZGS SCHÜLERHILFE 2014) garantiert das Siegel, dass Filialen, die mit dem Zertifikat ausgestattet sind nach gleichen Abläufen und Prozessen arbeiten. Im Detail bescheinigt das Prüfsiegel das Einhalten von verschiedenen Qualitätskriterien in unterschiedlichen Bereichen wie beispielsweise Unterricht, Beratung, Kundenzufriedenheit und Qualifikation der Mitarbeiter/Lehrkräfte (ZGS SCHÜLERHILFE 2014).

Das Prüfsiegel des TÜV Nord wird für drei Jahre vergeben und einmal pro Jahr von unabhängigen Auditoren des TÜV Nord getestet. Bis heute haben bereits 900 Schülerhilfefilialen das Prüfsiegel DIN EN ISO 9001 erhalten (ZGS SCHÜLERHILFE 2014).

TÜV-Zertifikat

Auf Initiative des Studienkreises wurde im Jahr 2005 zusammen mit dem TÜV Rheinland dieses Prüfsiegel entwickelt. Grundsätzlich kann sich jeder Nachhilfeanbieter der TÜV-Untersuchung unterziehen, um dann für drei Jahre ein Zertifikat zu erhalten. Danach muss eine erneute Untersuchung erfolgen.

Wie der Homepage des Studienkreises (STUDIENKREIS GMBH 2014) zu entnehmen ist, besteht das Zertifizierungssystem des TÜV aus sieben verschiedenen Bereichen. Im Detail sind dies die Lage, der Zustand und die Einrichtung der genutzten Immobilie, der Grad der

individuellen Förderung der Kinder sowie die Erstellung eines Förderplanes, die Dokumentation des Verlaufs der Förderung und der Kontakt zu den Fachlehrern. Auch der Grad der Kundenbetreuung spielt eine Rolle ebenso wie der Umfang der Lern- und Lehrmaterialien sowie die Vertragsgestaltung zwischen dem jeweiligen Nachhilfeinstitut und den Kunden. Weiterhin wird der Grad der Professionalität und Qualifizierung der Institutsleitung, der Lehrkräfte und Angestellten geprüft sowie die Gestaltung der Organisation, beispielsweise die Stundenpläne und die Verfügbarkeit der Leitung des Institutes. Innerhalb jeden Bereiches gibt es einzelne Subkriterien, die einzeln bepunktet (ein bis drei Punkte) werden. Innerhalb eines Bereiches sollten mindestens 80 % der möglichen Punkte erreicht werden, um ein Zertifikat zu erhalten. Einige Kriterien treten als K.O.-Kriterien auf, das heißt, sie müssen in jedem Fall erfüllt sein, damit das Institut erfolgreich zertifiziert werden kann. Solche K.O.-Kriterien sind beispielsweise die Erstellung eines individuellen Förderplans zu Beginn des Nachhilfeunterrichts oder eine maximale Gruppengröße von fünf Schülern ebenso wie der Kontakt zu den Schulfachlehrern und institutseigene Lehr- und Lernmaterialien.

Der Homepage des Studienkreises (STUDIENKREIS GMBH 2014) ist zu entnehmen, dass bereits mehr als 800 Filialen mit dem Zertifikat des TÜV Rheinland ausgezeichnet worden sind.

RAL-Gütezeichen

Das RAL-Gütezeichen wurde von der Gütegemeinschaft INA-Nachhilfeschulen e.V. gemeinsam mit dem RAL Deutsches Institut für Gütesicherung und Kennzeichnung e.V. entwickelt und ist ausschließlich für die Zertifizierung von Nachhilfeinstituten eingeführt worden. Ein weiteres Gütezeichen gibt es für die Branche nicht (RAL GÜTEZEICHEN UND GÜTEGEMEINSCHAFT 2014). Das RAL-GZ-930 steht nach den Angaben auf der Homepage des RAL (RAL GÜTEZEICHEN UND GÜTEGEMEINSCHAFT 2014) für eine jährlich geprüfte, hohe Güte von Nachhilfe. Die Qualitätsstandards des Gütezeichens zeichnen sich unter anderem durch ein kundenorientiertes Qualitäts-Management-System, ebenso wie durch nachweisbare Qualifikation der Lehrkräfte und eine planmäßige Förderung mit flexibler Unterrichtsorganisation aus. Zudem wird garantiert, dass die Gruppengröße nicht mehr als vier Schüler beträgt, der Unterricht dokumentiert wird und lerntherapeutische Maßnahmen als Einzelförderung stattfinden. Auch stellen RAL-GZ zertifizierte Nachhilfeschulen ihren Schülern eigene Lernmaterialien zur Verfügung. Unabhängige Auditoren prüfen einmal pro

Jahr, ob die Standards eingehalten werden (RAL GÜTEZEICHEN UND GÜTEGEMEINSCHAFT 2014).

3.3 Studien zur Wirksamkeit von Nachhilfe

In Deutschland ist die Forschungslage im Bereich der Wirksamkeit von Nachhilfe laut DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) noch wenig aussagekräftig.

Es gibt jedoch einige Studien aus den letzten Jahren, die Hinweise auf eine mögliche Wirksamkeit von Nachhilfe geben können. Dieser aktuelle Forschungsstand wird im Folgenden chronologisch dargestellt und bewertet. Aufgrund der Aktualität und Relevanz der Studien wird sich dabei auf den Zeitraum von 1998 bis 2014 beschränkt.

Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien (Abele & Liebau 1998)

Die Studie von ABELE & LIEBAU (1998) wurde an 23 verschiedenen Gymnasien in unterschiedlichen Regionen durchgeführt. Das Erhebungsinstrument war ein Fragebogen der an die Eltern der betreffenden Klassen verteilt wurde. Es wurden dabei jeweils die Daten einer Klasse pro Schule erhoben, was zu einer Gesamtanzahl von 1600 Fragebögen führte. Der Fragebogen beschäftigte sich allgemein mit Daten zur Nachhilfenutzung der Schüler sowie wenigen Fragen zur Wirksamkeit der Nachhilfe. Anzuführen ist auch, dass es nicht ausschließlich um bezahlten Nachhilfeunterricht ging, sondern um weitere mögliche Formen wie die Unterstützung durch Bekannte oder Familie. Die Fragen zur Wirksamkeit der Nachhilfe hatten zum Ergebnis, dass der aktuell stattfindende Nachhilfeunterricht der Probanden etwas wirkungsvoller eingeschätzt wurde als der in der Vergangenheit erlebte.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) waren der Meinung, dass es sich nicht um eine repräsentative Studie handelt, da diese regional begrenzt war und nur Gymnasien einbezieht. Zudem gab es weder eine Kontrollgruppe noch ein längsschnittliches Design.

Außerunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen? Eine empirische Vergleichsstudie: Deutschland – Griechenland – Ägypten (HAAG UND VAN KESSEL 1998)

HAAG & VAN KESSEL (1998) untersuchten in ihrer Studie, ob die viel diskutierten Themen Nachhilfe und Hausaufgaben nur in Deutschland eine größere Rolle spielen oder auch in den für die Studie gewählten Ländern Griechenland und Ägypten.

Nachhilfe wurde in der dargestellten Studie relativ weit gefasst, denn Nachhilfe und Hausaufgaben wurden hier unter dem allgemeinen Begriff „außerunterrichtliche Schularbeiten“ zusammengefasst, da nach Meinung der Autoren eine Trennung nur schwer möglich ist.

Die Studie von HAAG & VAN KESSEL (1998) besteht aus bereits vorhandenen bzw. neu erhobenen Daten. Ein Teil der untersuchten Daten stammte aus einer eigenen Erhebung der Autoren an der deutschen Schule (Mädchengymnasium) in Alexandria (Ägypten) (n = 215). Weitere Daten kamen aus der Studie zum Thema Hausaufgaben an deutschen und griechischen Schulen von CHATZIDIMOU (1994) und aus den Nachhilfestudien von BEHR (1990) und ABELE & LIEBAU (1998). Die deutsche Schule wurde von den Autoren ausgewählt, da diese eine Vergleichbarkeit zu den weiteren Studien gewährleistet und landesspezifische Einflüsse erkannt werden können, ohne dass Unterschiede im Schulsystem eine Rolle spielen.

Zu den Ergebnissen hinsichtlich des Nachhilfeunterrichts lässt sich aussagen, dass an der ägyptischen Schule 42 % der befragten Schülerinnen Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen. Die häufigsten Fächer waren wie auch in Deutschland Mathematik und die jeweilige erste Fremdsprache. Es fiel jedoch auf, dass in Ägypten Nachhilfe nicht nur im Falle von akuten Leistungsproblemen bzw. schlechten Noten in Anspruch genommen wurde, wie dies in Deutschland oft der Fall ist, sondern eher unabhängig von den Noten schulbegleitend genommen wurde. Auch lagen Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfefrequenz vor. Die betrachteten ägyptischen Schülerinnen erhielten laut HAAG & VAN KESSEL (1998) mehr als doppelt soviel Nachhilfeunterricht pro Woche und dies zudem bereits über einen längeren Zeitraum hinweg als die deutschen Probanden. Auch konnten bezüglich der Form der Nachhilfe Unterschiede festgestellt werden. Während in Deutschland kommerzielle Nachhilfe zur Zeit der Erhebung eher wenig populär war und private Einzelnachhilfe bevorzugt wurde, so besuchten die ägyptischen Schülerinnen häufiger Gruppennachhilfeunterricht in Nachhilfeeinrichtungen.

Hinsichtlich der Wirksamkeit von Nachhilfe schätzten alle untersuchten Stichproben den besuchten Nachhilfeunterricht als erfolgreich ein.

Repräsentativität ist in dieser Studie nicht gewährleistet, da die Stichprobe der untersuchten ägyptischen Schülerinnen relativ klein ist. Zudem wurde ein Mädchengymnasium betrachtet, so dass aus dieser Untersuchung keine allgemeingültigen Ergebnisse hervorgebracht werden können. Auch wurden die Vergleichsstudien von anderen Autoren zu anderen Zeiten durchgeführt, was ebenfalls bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.

Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht: Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen (KRAMER & WERNER 1998)

In der vorliegenden Studie geht es um die Nachhilsesituation nordrhein-westfälischer Schüler an verschiedenen Schulen und in unterschiedlichem Alter. Neben Daten zur Art des Nachhilfeunterrichts wurden auch Einschätzungen der Eltern über die Wirksamkeit der Nachhilfe erhoben.

KRAMER & WERNER (1998) führten ihre Studie an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen durch. Es wurden insgesamt 14 400 Elternfragebögen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln mit Angaben zu ungefähr 26 500 Schülern ausgewertet. Dies entsprach zur Zeit der Studie einem Anteil von einem Prozent der nordrhein-westfälischen Schüler der entsprechenden Schulformen.

Der Befragung zufolge waren 43 % der Eltern der Meinung, dass der Nachhilfeunterricht erfolgreich war. Knapp über die Hälfte (53 %) war der Ansicht, dass durch den Nachhilfeunterricht Fortschritte erreicht wurden, diese jedoch nicht immer dem gewünschten Umfang entsprachen. Betrachtet man einzelne Schularten, so ließ sich erkennen, dass die Eltern von Real- und Grundschulern den Erfolg der Nachhilfe am höchsten einschätzten. Im Gegensatz dazu waren 9 % der Eltern von Hauptschülern der Meinung, dass durch die Nachhilfe keine gewünschte Verbesserung erreicht werden konnte. Insgesamt schätzten 6 % der befragten Eltern den Nachhilfeunterricht ihres Kindes als erfolglos ein. Laut KRAMER & WERNER (1998) handelte es sich hierbei jedoch um besondere Schüler, die einer intensiven und langfristigen Förderung bedürfen. Nachhilfeinstitute schätzten die Eltern am schlechtesten ein. Im Allgemeinen stellten KRAMER & WERNER (1998) fest, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von Nachhilfe auch davon abhing, welche Erwartungen an den

Nachhilfeunterricht gestellt wurden. So kamen die Autoren zu dem Ergebnis, dass Eltern die Nachhilfe als am erfolgreichsten einstufen, wenn eher als langfristig geltende Ziele, wie eine generelle Erhöhung der Lernmotivation, eine Verbesserung der Leistungen oder der Ausgleich von Leistungsdefiziten angestrebt wurden.

Insgesamt wird die Studie als repräsentativ für den Grundschulbereich in Nordrhein-Westfalen eingeschätzt, da hier eine große Stichprobe mit einer entsprechenden Abdeckung der vorhandenen Schulen vorliegt. Es muss kritisch angemerkt werden, dass für die Sekundarstufe, die den größten Teil der Gesamtstichprobe ausmacht trotz der hohen Fallzahl, keine Repräsentativität vorliegt, da die Stichprobe unter unkontrollierten Bedingungen vergrößert wurde. Nicht alle befragten Eltern sind Teil der ursprünglich gewählten Stichprobe gewesen, sondern kamen durch Eigeninitiative hinzu, so dass sich die Stichprobe unkontrolliert vergrößert hat. Trotzdem konnten interessante Daten sowie Verbesserungsvorschläge und Anregungen der Eltern erhoben werden.

Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Maßnahmen (DZIERZA & HAAG 1998)

Die Studie von DZIERZA & HAAG (1998) wurde in Kooperation mit dem Nachhilfeinstitut Schülerhilfe durchgeführt und kann als Längsschnittuntersuchung betrachtet werden. In die Untersuchung wurden sowohl Schüler als auch deren Eltern einbezogen. Mittels eines Fragebogens wurden zu mehreren Zeitpunkten Daten erhoben. Den ersten Fragebogen erhielten Eltern und Schüler bei der Anmeldung im Nachhilfeinstitut. Nach sechs Monaten wurde den Schülern ein weiterer Bogen vorgelegt. Mit der Abmeldung aus dem Institut wurden Schüler und Eltern ein weiteres Mal befragt. Die Stichprobe bestand aus 131 vorselektierten Schülern (die Schüler müssen beispielsweise regelmäßig am Nachhilfeunterricht teilnehmen und/oder Lern- oder Leistungsprobleme haben) verschiedener Schultypen. Um einen Vergleich ziehen zu können, wurde eine Kontrollgruppe (n= 42; ausschließlich Gymnasiasten) herangezogen. Die Daten dieser Gruppe wurden nicht extra erhoben, sondern konnten aus einer Erhebung aus einem anderen Kontext verwendet werden. Die Wirksamkeit der Nachhilfe sollte neben den einfacher zu erhebenden Faktoren wie der Notenverbesserung auch anhand von Änderungen in den Einstellungen der Schüler gemessen werden. Derartige Faktoren waren beispielsweise das Selbstbild der Schüler, das

Hausaufgabenverhalten, die Einstellung zur Schule oder das Verhältnis zu den Eltern in Bezug auf Schule.

Fasst man die Ergebnisse der Studie von DZIERZA & HAAG (1998) zusammen, so kann ausgesagt werden, dass sich die Noten der Nachhilfeschüler im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant verbesserten. Dies traf bereits kurzfristig auf Fächer wie Mathematik und Latein zu. Bezüglich der weiteren Faktoren lag nach Angaben der Schüler eine hochsignifikante Verbesserung des Faktors „Prüfungsangst“ über einen Zeitraum von zehn Monaten vor. Auch konnte ein verbessertes Selbstwertgefühl, eine Verbesserung im Verhältnis zum Fachlehrer und eine Verbesserung im Verhältnis zu den Eltern festgestellt werden. Nach eigenen Angaben stellten die Schüler keine Veränderung in ihrem Hausaufgabenverhalten fest. Die Eltern nahmen jedoch eine positive Veränderung wahr. Die Ergebnisse bestätigten sich größtenteils im Vergleich mit der Kontrollgruppe. Im allgemeinen Verhältnis zu Schule und den Mitschülern wurde keine signifikante Veränderung wahrgenommen.

Insgesamt ist die Studie nicht repräsentativ, da die Stichprobe klein ist und die Kontrollgruppe nur aus Gymnasiasten besteht. Dies steht im Gegensatz zur untersuchten Schülergruppe, der mehrere Schularten zugrunde liegt. DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) merken an, dass sie jedoch der Meinung sind, dass dieses Vorgehen für den Zweck, den die Kontrollgruppe erfüllt, nämlich die Stabilität der erhobenen Daten über einen gewissen Zeitraum zu prüfen, vertretbar ist. Weiterhin wurden in dieser Studie nur Schüler eines Nachhilfeinstituts einbezogen, so dass keine allgemeingültige Interpretation möglich ist.

Hält bezahlter Nachhilfeunterricht was er verspricht? Eine Evaluationsstudie (Haag 2001)

In der längsschnittlich angelegten Studie von HAAG (2001) in Kooperation mit einer nationalen Nachhilfeinstitution soll herausgefunden werden, wie sich Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Noten und schulischen Motivation entwickelten, die aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten am Nachmittag außerhalb der Schule professionelle Hilfe in Anspruch nahmen.

Die Stichprobe bestand aus Schülern bayerischer Filialen einer bundesweit tätigen professionellen Nachhilfeeinrichtung. Die Schüler erhielten an vier Nachmittagen pro Woche jeweils 90 Minuten Nachhilfeunterricht. Es wurden jeweils Kleingruppen mit vier Schülern, eingeteilt nach Alter und Fächerschwerpunkten, gebildet.

Die Studie betrachtete zwei unterschiedliche Messzeiträume. Die erste Messung wurde anhand von Eltern- und Schülerfragebögen im Oktober beziehungsweise November eines Schuljahres durchgeführt, während eine zweite Messung gegen Ende des Schuljahres erfolgte. Zudem wurde eine Kontrollgruppe gebildet, indem jeder Schüler der Stichprobe einen Paarling aus seiner Klasse benennen sollte, der zum Zeitpunkt der Untersuchung keinen Nachhilfeunterricht erhält und über ein ähnliches Leistungsniveau (Notenbild) verfügt. Auch wurden die Schulnoten als zentrales Erfolgskriterium herangezogen. Neben den Noten in den Fächern Mathematik, Englisch, Französisch und Latein wurden weitere Variablen wie Prüfungsangst, Fähigkeitsselbstkontrolle, Handlungskontrolle und Lernmotivation anhand von Subskalen erhoben.

Anhand der Studie konnte gezeigt werden, dass der Leistungszuwachs der Testgruppe in den untersuchten Fächern höher ist als in der Kontrollgruppe. Die Effektstärken bewegten sich dabei in einem mittleren Bereich.

Bezüglich einer multivariaten Varianzanalyse der motivationalen Variablen konnte festgestellt werden, dass diese sich mit Ausnahme der Handlungskontrolle ebenfalls signifikant von den Werten der Kontrollgruppe unterschieden. Dass sich die Skala der Handlungskontrolle bei der Testgruppe nicht signifikant von den Werten der Kontrollgruppe unterschied, begründete HAAG (2001) damit, dass bei der vorliegenden Art der Nachhilfe vermehrt auf die Erledigung von Hausaufgaben und Beherrschung des Stoffes unter Anleitung einer Lehrkraft geachtet wurde. Diese Art des Nachhilfeunterrichts regte somit nicht zum selbstgesteuerten Lernen an.

Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass sich diese Ergebnisse auf eine besonders intensive Form des Nachhilfeunterrichts in Kleingruppen, der viermal pro Woche 90 Minuten lang stattfand, beziehen. Keinesfalls sind die Ergebnisse allgemein übertragbar. Auch erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität, da die Stichprobe klein ist und regional begrenzt erhoben wurde. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass in der Studie nicht geklärt werden kann, bei welchen Ausgangsproblemen welche Art von Nachhilfe wirkungsvoll sein kann.

Expansion and Effectiveness of Private Tutoring (Mischo & Haag 2002)

In dieser längsschnittlichen Studie von MISCHO & HAAG (2002) wurde eine Befragung unter Schülern der Klassen fünf bis elf am Gymnasium durchgeführt. Die Stichprobe hatte einen Umfang von $n = 244$ und wurde zu gleichen Teilen in eine Test- und Kontrollgruppe aufgeteilt. Dabei wurde auf vergleichbare Leistungsniveaus und eine homogene Verteilung innerhalb der Gruppen geachtet.

Ähnlich wie in anderen Studien von HAAG erhielten auch in dieser Studie alle Schüler der Testgruppe an vier Tagen pro Woche für jeweils 90 Minuten Nachhilfeunterricht. Das Hauptinteresse lag bei der Erhebung auf einer Untersuchung der motivationalen und kognitiven Veränderungen durch den Besuch von Nachhilfeunterricht.

Eine kognitive Veränderung bei den Schülern wurde anhand der Schulnoten in den Fächern Mathematik, Englisch und Latein oder Französisch an zwei verschiedenen Zeitpunkten gemessen. Einmal im Herbst zu Beginn des Schuljahres und einmal gegen Ende des Schuljahres im Juni bzw. Juli. Dieses Vorgehen schätzten MISCHO & HAAG (2002) als nicht optimal ein.

Die motivationalen Variablen (Prüfungsangst, Fähigkeitsselbstkonzept, Handlungskontrolle und Lernmotivation) wurden mittels Fragebögen erhoben und in ihrer Ausprägung gemessen.

Im Vergleich von Kontroll- zu Testgruppe konnte festgestellt werden, dass bei der Testgruppe eine hochsignifikante Leistungsverbesserung in allen betrachteten Fächern erreicht wurde. Jedoch lagen nicht in allen Fächern Daten zu beiden Messzeitpunkten vor. MISCHO & HAAG (2002) gaben auch signifikant positive Veränderungen der motivationalen Faktoren durch den Nachhilfeunterricht an. Ausgenommen wurden muss jedoch die Variable der Handlungskontrolle.

Die deutlich positiv wahrgenommene Wirkung des Nachhilfeunterrichts in der Studie muss aber relativiert werden, da viermal pro Woche Nachhilfeunterricht über 90 Minuten als sehr intensiv angesehen werden kann. Die Ergebnisse können somit nicht bedingungslos verallgemeinert werden. Durch die kleine Stichprobe und regionale Begrenztheit ist die Studie nicht repräsentativ, wurde jedoch methodisch sorgfältig durchgeführt. Weiterhin ist anzumerken, dass die Studie einer früher publizierten Erhebung von HAAG (2001) sehr ähnelt. Möglicherweise wurde sie unter einem englischen Namen veröffentlicht, um sie einem breiteren Publikum zugänglich zu machen.

Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten (RUDOLPH 2002)

In der Studie von RUDOLPH (2002) geht es um die allgemeine Nachhifesituation. Sie erhob die Daten mittels eines Fragebogens, der an 40 verschiedenen Schulen in Niedersachsen ausgegeben wurde. In die Erhebung gingen neben der Befragung von Eltern von Nachhilfeschülern auch die Einschätzungen von Lehrkräften an öffentlichen Schulen ein. Lehrende an Nachhilfeinstituten sowie deren Leiter wurden anhand von Leitfadeninterviews befragt. Es wurden keine tatsächlichen Notenveränderungen erhoben sondern die Einschätzungen der befragten Personen.

Bezüglich der Gesamtzahl an Schülern, die Nachhilfe in Anspruch nahmen, zeigte die Studie, dass etwa 10 % der Kinder der befragten Personen an Nachhilfe teilnahmen. RUDOLPH (2002) schätzt diese Quote in der Realität jedoch höher ein, da sie der Meinung ist, dass Nachhilfeunterricht zur Zeit der Erhebung immer noch ein Tabuthema war.

Die Ergebnisse zur Wirkung des Nachhilfeunterrichts fallen je nach besuchter Regelschulform unterschiedlich aus. Während die Eltern von Kindern in Halbtagschulformen eher eine kurzfristige Notenverbesserung durch den Nachhilfeunterricht als zufriedenstellend betrachteten, so waren Eltern von Kindern in Gesamt- oder Ganztagschulformen eher zufrieden, wenn ihre Kinder insgesamt einen besseren Zugang zum Nachhilfefach fanden. Dabei war den Eltern bewusst, dass sich eine derartige langfristig angelegte Leistungsverbesserung möglicherweise nicht durch kurzfristige Erfolge, wie unmittelbar bessere Noten niederschlägt. Die Eltern von Halbtagschulkindern kritisierten wiederum das Fehlen von langfristigen Verbesserungen. Sie sahen zwar eine kurzfristige Notenverbesserung im Nachhilfefach als zufriedenstellend an, jedoch bemängelten sie, dass das allgemeine Lernproblem ihrer Kinder weiterhin besteht.

RUDOLPH (2002) stellte fest, dass mehr als die Hälfte (53,5 %) der befragten Regelschullehrkräfte in den betroffenen Fächern bei den Schülern, die am Nachhilfeunterricht teilnahmen, keine deutliche Leistungsverbesserung feststellen konnten. Die wissenschaftliche Vorgehensweise ist hier jedoch zu hinterfragen, da RUDOLPH (2002) die Probanden wegließ, die diese Frage nicht beantwortet haben und die Quote auch nur für die Personen ausrechnet, die eine gültige Antwort gegeben haben. Bezogen auf die Gesamtzahl der befragten Personen haben somit nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte die Meinung, dass keine

Leistungsverbesserung festgestellt werden konnte. Die Aussage, dass mehr als die Hälfte der Lehrer findet, dass Nachhilfe bei ihren Schülern keine Leistungsverbesserung zeigt, ist somit zweifelhaft (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008).

Allgemein betrachtet hielten 62,4 % der Befragten Nachhilfeunterricht für sinnvoll und nur 13,5 % nicht. Wichtig waren hierbei aus Sicht der Lehrer die Nachhilfegründe. So fanden die befragten Lehrkräfte Nachhilfeunterricht beispielsweise bei Wissenslücken oder zur Individualförderung am besten geeignet. Jedoch war die Stichprobe der befragten Lehrkräfte nicht sehr groß (n = 170).

Insgesamt kann auch diese Studie nicht als repräsentativ bewertet werden, da sie regional sehr begrenzt durchgeführt wurde. Zudem wurden ausschließlich Einschätzungen erhoben, jedoch keine Leistungen direkt verglichen oder mittels einer Längsschnitterhebung eine Notenverbesserung oder Veränderung anderer Faktoren überprüft. Zudem fehlt die Überprüfung der Ergebnisse anhand von Kontrollgruppen. Weiterhin können Unklarheiten im wissenschaftlichen Vorgehen wie beispielsweise oben beschrieben angemerkt werden. Es können somit auch hier keine allgemein gültigen Aussagen zur Wirksamkeit von Nachhilfe getroffen werden (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008).

Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht (Van Kessel 2004)

Neben einem Ländervergleich zwischen Deutschland, Ägypten und Luxemburg beschäftigte sich VAN KESSEL (2004) in seiner Dissertation mit der Wirksamkeit von Nachhilfe. Der Vergleich zwischen Nachhilfe in Deutschland und Ägypten wurde bereits bei HAAG & VAN KESSEL (1998) beschrieben, so dass dies hier nicht mehr näher erläutert wird und nur auf die Untersuchung in Luxemburg eingegangen wird.

VAN KESSEL (2004) befragte in seiner Studie 907 Schüler der Klassen 7 bis 12 an vier verschiedenen Ganztagschulen, von welchen je zwei mit dem deutschen Gymnasium und zwei mit der deutschen Realschule vergleichbar sind.

Als Ergebnis zeigte sich, dass insgesamt 25 % der befragten Schüler Nachhilfeunterricht erhielten. Die höchsten Quoten wurden in den Klassen 7 und 8 erreicht. Bezüglich der Nachhilfefächer ließ sich erkennen, dass in Luxemburg vermehrt mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (Mathematik aber auch Physik) nachgefragt wurden. In Deutschland/Bayern hingegen lag neben Mathematik der Schwerpunkt auf dem sprachlichen

Bereich. Auch in Luxemburg wurde Nachhilfe vorwiegend privat durch Lehrkräfte (42 %) oder ältere Schüler und Studenten (35 %) erteilt. Der Anteil an kommerzieller Nachhilfe lag nur bei 7 % des Gesamtmarktes. Dieser niedrige Anteil hatte laut VAN KESSEL (2004) mit dem System der Ganztagschule zu tun. Insgesamt konnte man feststellen, dass die meisten befragten luxemburgischen Schüler eine positive Meinung über den Nachhilfeunterricht hatten.

In einem weiteren Teil seiner Arbeit untersuchte VAN KESSEL (2004) vermehrt die Nachhilfelehrer. Hier prüfte er, ob diese von bestimmten Wirkmechanismen wissen und diese gezielt anwenden. Hierfür definierte VAN KESSEL (2004) zunächst fünf unterschiedliche Wirkvariablen:

- *Time on Task*: Die effektive Nutzung der Lernzeit und deren Verteilung im Lernprozess
- *Individuelle Bezugsnorm*: Im Nachhilfeunterricht ist eine Fokussierung auf den individuellen Fortschritt des einzelnen Schülers möglich, um die Lernfreude und Motivation zu erhöhen
- *Umgang mit Lerninhalten (Grund- und Vorwissen)*: Laut VAN KESSEL (2004) ist das Schließen von Wissenslücken essentiell für eine Leistungsverbesserung und somit erfolgreichen Nachhilfeunterricht. Das Schließen der Wissenslücken schafft dann die Basis für den Aufbau neuen Wissens
- *Selbstkontrolliertes Lernen*: Der Nachhilfelehrer sollte die Grundlagen dafür schaffen, dass die Schüler selbstkontrolliert und selbstgesteuert lernen können. Dies ist in einer Kleingruppe effizienter zu bewerkstelligen als in der Regelschule
- *Lernstrategien*: Lernstrategien können als Verhaltensweisen und Kognitionen definiert werden, die ein Schüler einsetzt, um neues Wissen zu erlangen. Ein Mangel an für das Individuum passenden Lernstrategien kann sich negativ auf das Leistungsniveau auswirken, da die Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung nicht effizient durchgeführt wird und daher nachfolgende Verallgemeinerungsprozesse sowie strategische Vorgehensweisen nicht korrekt sind. Damit einher geht der fehlende Aufbau von systematischem Wissen (VAN KESSEL 2004).

Um herauszufinden, ob Nachhilfelehrkräfte die genannten Wirkfaktoren kennen und in ihrem Unterricht berücksichtigen, befragte VAN KESSEL (2004) 42 Nachhilfelehrer mit einem Fragebogen. Das durchschnittliche Alter der Nachhilfelehrer lag bei 29 Jahren. Die Probanden waren zumeist weiblich.

In der folgenden Grafik sind die Mittelwerte der Meinungen der befragten Lehrkräfte vergleichend abgebildet. Es wurde gefragt, ob die Nachhilfelehrer von den abgebildeten Wirkfaktoren wissen. Die Y-Achse spiegelt die Aussagen der Lehrkräfte wider. Ein geringer Wert auf der Y-Achse bedeutet, dass die Lehrkräfte nicht von der entsprechenden Wirkvariable wissen. Je höher die Zahl auf der Y-Achse ist, desto eher wird einem Wissen über die Wirkvariable zugestimmt. Aus der Grafik ist erkennbar, dass das Wissen über alle Faktoren gleichermaßen vorhanden ist.

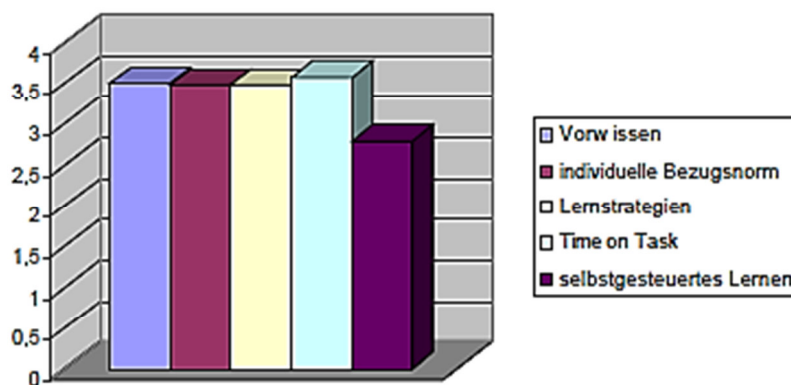


Abbildung 2: Meinungen zu den Wirkfaktoren der befragten Lehrkräfte (VAN KESSEL 2004)

Anzumerken ist zudem, dass sich Zusammenhänge zwischen den einzelnen untersuchten Wirkfaktoren zeigten. Beispielsweise bestand eine geringe positive Korrelation zwischen der effektiven Lernzeitnutzung und der individuellen Bezugsnormorientierung ($r = .35$). Somit kann festgehalten werden, dass je wichtiger einer Nachhilfelehrkraft eine effektive Nutzung der Lernzeit war, desto wichtiger war ihr auch eine individuelle Bezugsnorm im Nachhilfeunterricht. Dies wurde ebenso für das Vorwissen und die Selbststeuerung des Lernens ($r = .33$) festgestellt. Auffälligerweise gab es einen negativen Zusammenhang zwischen der effektiven Lernzeitnutzung und der Vermittlung von Lernstrategien ($r = -.42$). Ein Zusammenspiel dieser beiden Faktoren schien nach Meinung der befragten Lehrkräfte oft nicht möglich. Aus den Einschätzungen, die die befragten Lehrkräfte über die Wichtigkeit der vorgestellten Wirkfaktoren abgaben, kategorisierte VAN KESSEL (2004) verschiedene Nachhilfelehrertypen.

Weiterhin wollte VAN KESSEL (2004) herausfinden, ob das theoretisch vorhandene Wissen der Nachhilfelehrer auch in die Tat umgesetzt wird. Hierzu nahm er Videoaufzeichnungen von Nachhilfesitzungen vor und befragte die Lehrkraft mit einem Fragebogen. Da dies nur mit

Zustimmung der Lehrkraft und des Nachhilfeschülers erfolgen konnte, war es für VAN KESSEL (2004) nicht einfach ausreichend Videomaterial zu erhalten. Der Autor konnte schließlich auf fünf Videosequenzen zurückgreifen, die von zwei unabhängigen Beobachtern ausgewertet wurden. Bezüglich dieser fünf betrachteten Nachhilfelehrer ließ sich feststellen, dass diese vermehrt Wert auf Time on Task und selbstgesteuertes Lernen legten, im Gegensatz zu den nur mit Fragebogen befragten Nachhilfelehrkräften.

VAN KESSEL (2004) fand heraus, dass nicht die Summe der Wichtigkeit der einzelnen Wirkfaktoren eine Rolle im Hinblick auf den Erfolg der Nachhilfeschüler bzw. erfolgreichen Nachhilfeunterricht spielte, sondern die Fokussierung auf einzelne Faktoren. Basierend auf der Untersuchung identifizierte VAN KESSEL (2004) eine effiziente Zeitnutzung und die Sicherung des Vorwissens als Erfolgskriterien.

Hinsichtlich der Repräsentativität der Studie muss auf die sehr kleine Stichprobe der Befragung hingewiesen werden. Zudem konnten für die Analysen der Videosequenzen im Vergleich zu den Wirkfaktoren nur fünf freiwillige Probanden gefunden werden, die sich insgesamt in ihrem Handeln sehr unterschieden. Die Studie kann nicht als repräsentativ gelten, was aber auch nicht der Anspruch ist. Insgesamt ist zudem festzuhalten, dass bei der Befragung zu einem großen Teil Frauen beteiligt waren, die insgesamt aus einer ähnlichen Altersgruppe stammten. Unter anderem aufgrund dieser unausgeglichene Geschlechterverteilung und Altersstruktur ist es nicht möglich die Ergebnisse zu verallgemeinern.

Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfe (JÜRGENS & DIEKMANN 2007)

Die Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wurde in Kooperation mit dem Studienkreis durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich somit aus Nachhilfeschülern des Studienkreises und einem Elternteil zusammen. Alle gewählten Nachhilfeschüler besuchten weiterführende Schulen. Von 836 angeschriebenen Personen nahmen 368 Personen an der Befragung teil. JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wollten mit der Studie herausfinden, ob der Nachhilfeunterricht als effektiv eingeschätzt wird und ob der Nachhilfeunterricht eine längerfristige Erfolgswirkung bezüglich allgemeiner und schulischer Faktoren hat.

Für diese Studie wurden je zwei unterschiedliche Fragebögen für Eltern und Nachhilfeschüler kreiert und alle Angaben basieren ausschließlich auf den Einschätzungen der Schüler bzw. Eltern.

Durch die Kooperation mit dem Studienkreis beschränkte sich die Studie jedoch auf dieses Nachhilfekonzent und kann nicht auf die allgemeine Nachhilsesituation übertragen werden.

Die vorliegende Studie gibt detaillierte Ergebnisse bezüglich der Wirkung des Nachhilfeunterrichts.

Zunächst gaben drei Viertel der befragten Schüler an, sich im Nachhilfefach verbessert zu haben. Diese allgemeine Aussage teilten die Autoren in drei Bereiche auf. 44 % der befragten Schüler hatten sich laut eigener Aussage um bis zu einer Notenstufe verbessert, während sich ca. 25 % um 1,3 bis 2 Notenstufen verbessert hatten. Nur 6 % sprachen von einer Verbesserung von bis zu 3,3 Stufen. Insgesamt ließ sich hierbei feststellen, dass es sich um Verbesserungen im unteren Bereich der Notenskala handelte. Die meisten Schüler, deren Noten sich verbessert hatten, waren der Meinung, dass der Nachhilfeunterricht ihnen bei der Leistungssteigerung geholfen hat. Zudem erkannten JÜRGENS & DIEKMANN (2007), dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Notenverbesserung mit der Dauer der Inanspruchnahme von Nachhilfe erhöht. Weiterhin stellten die Autoren fest, dass eine Verbesserung am ehesten in den Fächern Mathematik und Englisch erreicht wurde. Sie begründeten dies damit, dass es in Mathematik oftmals ausreicht, Konzepte auswendig zu lernen, um diese anwenden zu können, wobei diese jedoch nicht zwingend verstanden worden sein müssen. Ein solches Vorgehen ist in Fächern wie zum Beispiel Deutsch nicht möglich. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit verschiedener didaktischer Vorgehensweisen zu einer Leistungsverbesserung in unterschiedlichen Fächern.

Um die Selbststeuerung des Lernens genauer zu überprüfen, wurden die Schüler gefragt, ob sie sich auch in anderen Fächern als dem Nachhilfefach verbessert hätten. Dies konnten 60 % jedoch nicht feststellen. 39 % der Schüler waren allerdings der Meinung, dass sich ihre schulischen Leistungen insgesamt verbessert haben und somit der Nachhilfeunterricht in einem Problemfach auch positive Auswirkungen auf weitere Schulfächer hat. Hieraus ließ sich ein Hinweis auf die Aneignung von Lernstrategien und Lerntechniken oder einer Veränderung der schulischen Motivation erkennen. Zusätzlich waren ca. die Hälfte der Schüler sowie Eltern der Meinung, dass der Nachhilfeunterricht zu einer Veränderung der Lernstrategien beigetragen hat. Hier sprachen sie insbesondere von verbesserten Fähigkeiten

zur Selbstreflexion der eigenen Fähigkeiten sowie der Relevanz von Lerninhalten. Jedoch wurde auch hier eine Veränderung der Selbstorganisation als nur gering eingeschätzt.

Weitere Variablen, die in der Studie untersucht wurden, betrafen beispielsweise das Interesse am Nachhilfefach. Ungefähr 60 % der befragten Schüler und Eltern sahen eine positive Entwicklung bezüglich des Interesses am Nachhilfefach. Die gleiche Menge an Befragten gab sogar an, dass sich das Interesse am Fach erst durch den Nachhilfelehrer entwickelte. Die Autoren gingen hierbei von einem längerfristigen Interesse aus.

Im Allgemeinen fanden JÜRGENS & DIEKMANN (2007) heraus, dass sich durch die Teilnahme am Nachhilfeunterricht insgesamt ein positiveres Bild hinsichtlich der Schule und des Lernens ergab. 59 % der Schüler gaben an, dass sie wieder mehr Spaß am Unterricht bzw. der Schule haben. Als Erklärung folgerten JÜRGENS & DIEKMANN (2007), dass durch den Nachhilfeunterricht das Selbstvertrauen der Schüler gestärkt wird.

Neben den motivationalen Faktoren untersuchten JÜRGENS & DIEKMANN (2007) die Beziehungen zwischen Schülern und Eltern sowie zwischen Schülern und Fachlehrern in der Schule. Rund die Hälfte der Schüler und etwa die Hälfte der Eltern gaben an, dass sich mit Besuch des Nachhilfeunterrichts auch das häusliche familiäre Klima verbessert hat. Auch gaben die Schüler an, dass sich das Verhältnis zum jeweiligen Fachlehrer im Nachhilfefach positiv verändert hat.

Hinsichtlich der Langfristigkeit und Nachhaltigkeit des Lernerfolges des Nachhilfeunterrichts stellten JÜRGENS & DIEKMANN (2007) eine Art Abhängigkeit von Nachhilfe fest, die mit den Kompetenzen des Nachhilfelehrers zusammenhängt. Je höherwertig bestimmte Fähigkeiten und berufsethische Einstellungen wahrgenommen wurden, desto mehr waren die Nachhilfeschüler überzeugt, dass sie zukünftig nur mit Nachhilfeunterricht ihre schulischen Erfolge halten können. Weiterhin glaubten die Nachhilfeschüler, dass sie ihre guten schulischen Leistungen ohne Nachhilfeunterricht nicht erreicht hätten.

Dies interpretierten die Autoren als einen Hinweis auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts. Je höher die Wirksamkeit der Nachhilfe eingeschätzt wurde, desto mehr könnte ein Gefühl der Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht entstehen.

Als Fazit wiesen JÜRGENS & DIEKMANN (2007) darauf hin, dass bei einigen der befragten Schüler und Eltern der Untersuchung Nachhilfeunterricht durchaus als längerfristig angelegt und als auf eine Verbesserung der allgemeinen Lernkompetenzen gezielte Maßnahme gesehen

werden konnte. Zudem sahen die Autoren im Nachhilfeunterricht eine Möglichkeit des Chancenausgleichs speziell für Schüler deren Potenzial in der regulären Schule nicht ausreichend ausgeschöpft oder gefördert werden kann.

Für die Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wurden bundesweit Daten erhoben, jedoch nur an einer Nachhilfeinstitution. Somit können die Ergebnisse der Studie nicht auf die Allgemeinheit übertragen werden. DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) waren weiterhin der Meinung, dass die Stichprobengröße zu klein ist und es sich nur um die Einschätzungen von Personen handelt und keine Längsschnittuntersuchung vorliegt und keine Kontrollgruppe vorhanden ist. Auch wiesen sie darauf hin, dass die Studie nicht unabhängig, sondern in Zusammenarbeit mit dem Studienkreis durchgeführt wurde. Sie stuften die Aussagekraft der Studie somit nur als begrenzt ein.

Für die vorliegende Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit kann die Studie von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) jedoch als sehr relevant betrachtet werden, da sie eine der wenigen ist, die sich bisher mit der Langfristigkeit von den im Nachhilfeunterricht erworbenen Kompetenzen beschäftigte bzw. mit der Frage, ob überhaupt Kompetenzen oder nur kurzfristiges Wissen zur Notenverbesserung erworben wurden.

Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse (Haag 2007)

Auch mit dieser Längsschnittstudie von HAAG (2007) wurde die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht untersucht. Die Datensätze wurden dabei bundesweit in Kooperation mit bzw. im Auftrag der Schülerhilfe erhoben.

Ähnlich wie in den vorangegangenen Studien von HAAG wurden auch hier zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (zu Beginn und nach sechs Monaten am Ende des Schuljahres) verschiedene Variablen, Noten und motivationale Faktoren, gemessen. In die Erhebung gingen Datensätze von 231 Schülern ein. Der Großteil (172 Schüler) war davon in der Sekundarstufe, während 41 Schüler der Primarstufe zuzuordnen sind. Für den Vergleich der Noten wurde die erste Klassenarbeit und eine weitere Arbeit nach einem halben Jahr Nachhilfe ausgewählt.

Als Ergebnis der Wirksamkeit kann für den Primarbereich ausgesagt werden, dass bezüglich der Notenentwicklung von signifikanten Verbesserungen gesprochen werden kann. Hinsichtlich der motivationalen Faktoren konnte eine Verminderung der Schulangst sowie

positive Veränderungen im Verhältnis zu den Eltern festgestellt werden. Diese Ergebnisse basierten auf den Einschätzungen der befragten Personen.

Bei den Schülern der Sekundarstufe konnte in Mathematik eine Reduktion der Quote der akut versetzungsgefährdeten Schüler (mit den Noten 5 und 6) von 41 % auf 16 % festgestellt werden. Auch in Englisch konnte der Anteil der gefährdeten Schüler von 44 % auf 17 % gesenkt werden. Jedoch kam es nicht nur bei den Schülern mit erheblichen schulischen Problemen zu einer Verbesserung. Es konnte auch eine Verbesserung des generellen schulischen Selbstkonzeptes der Nachhilfeschüler sowie eine Veränderung im Hausaufgabenmanagement erkannt werden.

Um weitere Daten der Nachhilfeschüler zu erhalten, ließ HAAG (2007) zu beiden Messzeitpunkten die Schüler für eine Woche ein Lerntagebuch anfertigen. Hier sollte festgehalten werden, wie viel Zeit für außerschulische Lernaktivitäten aufgewendet wurde. Die Auswertung dieser Lerntagebücher hatte zum Ergebnis, dass sich der tägliche Lernaufwand insgesamt nicht veränderte, jedoch eine Veränderung der Streuung festzustellen war. Hieraus kann abgeleitet werden, dass die Schüler kontinuierlicher und vorausplanender lernten bzw. ihre Hausaufgaben erledigten. Diese Verbesserung führte HAAG (2007) ebenfalls auf den Nachhilfeunterricht zurück. Dieser half den Schülern ihr außerschulisches Lernen und Arbeiten zu kontrollieren und sich langfristig verantwortlich für ihren eigenen Lernfortschritt zu fühlen.

In dieser Studie konnte neben deutlichen Notenverbesserungen auch eine Verbesserung im Bereich der Persönlichkeitsvariablen dargelegt werden.

Anzumerken ist bei dieser Studie die eingeschränkte Repräsentativität aufgrund der relativ kleinen Stichprobe. Zudem waren alle befragten Schüler bei einem einzigen Nachhilfeunternehmen, der Schülerhilfe, registriert. Dies lässt keine allgemeingültigen Aussagen für andere Institute oder private Nachhilfe zu. STREBER (2010) bemängelte zudem, dass keine Kontrollgruppe einbezogen wurde und auch keine Befragung der Eltern erfolgte.

Potentiale von Nachhilfeunterricht (Haag & Jäger 2009)

Die vorliegende Längsschnittstudie von HAAG & JÄGER (2009) untersuchte in welchem Zusammenhang Nachhilfeunterricht das außerunterrichtliche Arbeitsverhalten von Nachhilfeschülern beeinflusst.

Bei regelmäßigem, erfolgreichem Nachhilfeunterricht in Kleingruppen oder individuell und einem entsprechenden häuslichen Arbeitsplatz könnte man erwarten, dass Schüler langfristig ein effizientes Zeitmanagement lernen sowie Strategien, wie sie mit ihren Hausaufgaben umgehen.

Da die unabhängige Variable Nachhilfe aufgrund von zahlreichen unterschiedlichen Fördermöglichkeiten, Häufigkeiten und Strukturen wie beispielsweise der Gruppenzusammensetzung eher schwierig konstant gehalten werden kann, dies jedoch für eine methodisch korrekte Studie essentiell ist, wurde die Stichprobe in Kooperation mit einem bundesweit agierenden Nachhilfeinstitut ausgewählt. Die Schüler der Stichprobe erhielten an zwei Tagen pro Woche 90 Minuten Nachhilfeunterricht in Kleingruppen mit bis zu vier Schülern ähnlichen Alters (Sekundarstufe I). Im Rahmen des Nachhilfeunterrichts der Institution wird neben dem Erledigen von Hausaufgaben auch Wert auf eine Aufarbeitung und Sicherung des aktuellen Stoffes gelegt und eine gezielte Prüfungsvorbereitung durchgeführt. Wie bereits in den früheren Studien von HAAG wurden auch hier an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten Messungen durchgeführt. Die erste Untersuchung fand im Herbst statt, da hier erfahrungsgemäß die meisten Anmeldungen erfolgen. Nach sechs Monaten im Nachhilfeinstitut erfolgte eine weitere Messung.

Hinsichtlich der Erhebung entschieden sich die Autoren (HAAG & JÄGER 2009) für die Auswertung eines Lerntagebuches, da ihnen dies aus verschiedenen Gründen zuverlässiger erscheint als eine retrospektive Bewertung der Zeit, die für Hausaufgaben, Lernen, Üben oder andere häusliche Schularbeiten aufgewendet wurde.

Für die Erhebung wurden die Nachhilfeschüler bereits unmittelbar nach der Anmeldung im Nachhilfeinstitut gebeten, für eine Woche in einem sogenannten Lerntagebuch zu dokumentieren, wie lange sie wann und welche schulischen Tätigkeiten zu Hause durchführen. Hierfür erhielten sie einen vorgefertigten Protokollbogen, der mit Datum und dem genauen Zeitrahmen der Tätigkeit ausgefüllt werden musste. Ein weiterer Bogen wurde dann nach sechs Monaten zum zweiten Messzeitpunkt ausgehändigt.

Ziel dieses Lerntagebuches war die Möglichkeit eines Vergleiches der beiden Zeiträume hinsichtlich der Zeitwerte und deren Streuungen. Zudem war aus dem Lerntagebuch ersichtlich, ob die Schüler ihre Aufgaben fokussiert und effizient erledigen oder sich ablenken lassen bzw. diese aufschieben oder unterbrechen. Zur Auswertung liegen nur 98 vollständige

Lerntagebücher beider Messzeiträume vor, da das Führen eines Lerntagebuches kontinuierlichen Mitarbeitens bedarf und somit relativ aufwendig ist.

Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass sich die durchschnittliche Hausaufgabenzeit nur geringfügig verkürzte (von 82,3 Minuten bei Messzeitpunkt 1 auf 79,8 Minuten bei Messzeitpunkt 2). Jedoch veränderte sich die Streuung der Erledigung der häuslichen Aufgaben von 38,3 auf 23,8 Minuten im Durchschnitt.

Man kann also vermuten, dass die Hausaufgaben bzw. das Lernen zu Hause weniger verteilt über den Tag bzw. die Woche waren, nachdem die Schüler für sechs Monate an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben. Dies konnten HAAG & JÄGER (2009) durch die Analyse des Tageszeitaufwandes für Hausaufgaben weiter untersuchen. Im graphischen Verlauf war eine Abweichung ersichtlich, jedoch konnte diese statistisch nicht belegt werden. Betrachtet man die Streuungen der Aufgabenzeit jedes Schülers jedoch einzeln und bildet einen Durchschnitt aus allen Werten, so wurde deutlich, dass sich die Streuungen zu beiden Messzeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden ($t = 7,9$; $p = 0,000$).

Im Rahmen der Wirksamkeitsforschung konnte somit gezeigt werden, dass der institutionelle Nachhilfeunterricht auch längerfristig und außerhalb des Nachhilfeunterrichts auf das Arbeitsverhalten der Nachhilfeschüler wirkt.

Für die Repräsentativität dieser Studie gilt, dass die Stichprobe nicht groß, jedoch für eine derartige qualitative Auswertung vertretbar ist. Durch die Zusammenarbeit mit einem einzigen Nachhilfeeinstitut und der damit verbundenen Beschränkung auf dieses Konzept kann jedoch keine Übertragung auf andere Nachhilfekonzepte oder die Wirksamkeit von Nachhilfe im Allgemeinen erfolgen.

Fazit

Abschließend kann für die Forschungssituation der Wirksamkeit von Nachhilfe festgehalten werden, dass es einige Studien gibt, die die Wirksamkeit von Nachhilfe bestätigen bzw. in unterschiedlichem Rahmen zeigen können. Einschränkend muss jedoch bemerkt werden, dass die dargelegten Studien zum Großteil als nicht repräsentativ gelten bzw. nicht auf die allgemeine Situation zur Nachhilfe übertragen werden können. Dies liegt aber unter anderem auch an der schwierigen Erfassung der Variable Nachhilfe. Um diese konstant zu halten, liegt es nahe, die Schüler einer Institution zu untersuchen, da diese dann zumindest über eine konstante Art von Nachhilfeunterricht verfügen. Dann ist jedoch die Übertragbarkeit auf

andere Konzepte eingeschränkt. Zieht man institutionsübergreifend Nachhilfeschüler zu einer Messung heran, wären die Aussagen zur Wirksamkeit ebenfalls nur schwierig allgemein übertragbar, da dann die Variable Nachhilfeunterricht nicht konstant gehalten werden kann. Berücksichtigt man andere Formen wie Einzelnachhilfe, kann dies ohnehin nicht gewährleistet werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass häufiger kommerzieller Nachhilfeunterricht untersucht wird, so dass eine intensivere Beschäftigung mit der privaten Einzelnachhilfe wünschenswert wäre.

In der Wirksamkeitsforschung wurden bisher einige aussichtsreiche und methodisch gut angelegte Studien durchgeführt. Es lassen sich starke Hinweise darauf finden, dass Nachhilfeunterricht nicht nur kurzfristig zu einer Leistungsverbesserung führt, sondern auch langfristig wirken kann.

4 Internationale Betrachtung von Nachhilfe

Um die zentralen Fragen der internationalen Nachhilfeforschung näher zu betrachten, muss vorher einschränkend festgestellt werden, dass zwischen den einzelnen betrachteten Ländern stark differenziert werden muss, da der Nachhilfebegriff unterschiedlich ausgelegt wird. Dies geht von einem Verständnis von „(private) tutoring“, „private tuition“ über Begriffe wie „coaching“ oder „supplementary education“ (BRAY 1999; BRAY 2003; DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008). Diese Begriffe sind durchgehend unterschiedlich definiert und können sich sowohl auf kommerzielle Nachhilfe in Nachhilfeeinrichtungen, die einzeln oder in (großen) Gruppen durchgeführt werden oder aber auf häusliche private oder kommerzielle Nachhilfe beziehen. Es werden auch unterschiedliche Klassenstufen und somit verschiedene Nachhilfeniveaus betrachtet.

Ein weiterer Unterschied kann in der Auskunftsbereitschaft der Probanden festgestellt werden. In manchen Ländern, vor allem in solchen, wo es kulturell üblich ist, die Anstrengung, ein Ziel zu erreichen, zu würdigen, ist es üblich und gängig an Nachhilfeunterricht teilzunehmen. Dies lässt auf auskunftsfreudigere Eltern und Schüler schließen. Im Gegensatz dazu stehen beispielsweise einige europäische Länder oder auch Nordamerika, wo eher das Können im Vordergrund steht und Nachhilfeunterricht weniger selbstverständlich betrachtet wird und daher auch weniger Bereitschaft zur Teilnahme an Studien über Nachhilfe vorherrscht (BRAY 2003). Ergebnisse können somit kaum im internationalen Vergleich verallgemeinert werden.

Nachfrage

Die internationale Nachhilfenachfrage lässt sich ähnlich wie in Deutschland charakterisieren. Am häufigsten wird Nachhilfe in einem Großteil der Länder in der Sekundarstufe I nachgefragt, gefolgt von der Sekundarstufe II. In Ländern, in welchen die Abschlussprüfungen der Regelschulen eine besonders große Bedeutung haben, wie beispielsweise im asiatischen Raum, ist der Anteil an Nachhilfeschülern aus der Sekundarstufe II höher als der der Schüler aus der Sekundarstufe I. BRAY (2003) folgert, dass Nachhilfeunterricht international besonders häufig an Übergängen im Bildungssystem nachgefragt wird und dies besonders in selektiven Schulsystemen. Damit einher geht die Wahl der Nachhilfefächer. Auch auf internationalem Terrain werden vor allem prüfungsrelevante (Haupt-)Fächer nachgefragt (BRAY 1999), wie Sprachen, Naturwissenschaften und Mathematik.

Geht man der Frage nach, wer üblicherweise Nachhilfe in Anspruch nimmt, so lässt sich auch international nachweisen, dass vor allem Kindern aus sozial besser gestellten Familien qualitativ hochwertigen Nachhilfeunterricht zur Verfügung steht. Demgegenüber entscheiden sich Familien mit einem geringeren Einkommen eher gegen Nachhilfeunterricht oder für eine weniger kostenintensive bzw. qualitativ nicht ideale Form (BRAY 1999). Erwähnenswert ist, dass in stark leistungsorientierten Ländern besonders bei einkommensstarken Familien auch in Nachhilfeunterricht investiert wird, wenn die Schüler keine Leistungsprobleme in der Regelschule haben. Laut BRAY (1999) ist in solchen Ländern die Nachfrage bei leistungsstärkeren Schülern sogar größer als bei leistungsschwachen. Aus dieser Nachfrageverschiebung lässt sich erkennen, dass sich die Gründe für Nachhilfeunterricht international von einem Ausgleich von Leistungsdefiziten zu einer Verschaffung von persönlichen Wettbewerbsvorteilen verschieben. Dies impliziert auch die gezielte Förderung von Begabungen oder die Vermittlung weiterführenden Lernstoffes. Wie BRAY (2003) berichtet, gehört es in manchen asiatischen Ländern zu einem guten Ruf und Prestige, die Kinder von einem besonders populären Nachhilfelehrer betreuen zu lassen. Bezüglich der andauernden Diskussion um die Zunahme von sozialen bzw. monetären Nachteilen durch den Erhalt von Nachhilfeunterricht zeigt sich auf internationalem Terrain, dass dieser eher zu einer Verstärkung selbigen Problems beiträgt als es auszugleichen. Dies kann für manche Länder zum Teil auch dadurch verstärkt werden, dass in eher ländlichen Gegenden das Angebot an qualitativ hochwertigem Nachhilfeunterricht weit unter dem städtischen Angebot liegt und leistungsschwachen Kindern so die Möglichkeit auf einen entsprechenden Nachhilfeunterricht verwehrt bleibt (BRAY 2006). DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) sind jedoch der Ansicht, dass nicht nur das fehlende Angebot in ländlichen Regionen problematisch ist, sondern durchaus auch die mangelnde Nachfrage seitens der Eltern, da in Städten häufiger eine höhere Bildungsaspiration der Eltern vorliegt und der Wettbewerbsdruck als höher eingestuft werden kann. Hier gibt es jedoch auch Ausnahmen wie BRAY (2003) berichtet. So war das Ergebnis einer Studie der UNESCO, dass die Nachfrage in ländlichen Gebieten in Rumänien stärker als die Nachhilfenachfrage in der Stadt war. Dies führte er auf den eher geringen Standards entsprechenden Regelschulunterricht zurück und verband damit die dringende Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht, um die von den Eltern gewünschten Bildungsziele zu erreichen.

Nutzung von Nachhilfeunterricht

Es gibt einige Gründe, warum Nachhilfeunterricht international derart unterschiedlich häufig genutzt wird. BRAY (2003) erwähnt neben den offensichtlichen kulturellen Faktoren sowie den oben bereits ausgeführten Unterschieden eine Reihe weiterer Faktoren, die bei einer Bewertung von internationalen Studien in Betracht gezogen werden müssen.

Beispielsweise liegt ein Aspekt für Nachhilfebesuch darin begründet, wie konkurrierend die Schulen unter sich sind und wie die Gesellschaft im Allgemeinen ist. Hierzu kommen weitere ökonomische Faktoren, wie die Möglichkeit der Einkommenssteigerung in Verbindung mit der Ausbildung. Es zahlt sich somit für einige Kulturen aus, solange wie möglich ausgebildet zu werden, da das Einkommen später signifikant mit der Höhe des Ausbildungsniveaus ansteigt. Da zwischen den jeweiligen Bildungslevels jedoch Prüfungen erfolgen, die eine sogenannte „Gatekeeping“-Funktion ausüben, erhoffen sich viele Nachhilfenutzer einen späteren ökonomischen Vorteil durch die Investition in Nachhilfeunterricht. Damit sollen die Hürden zwischen den Bildungsniveaus überbrückt und ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Bildungssystem vermieden werden, da dieses direkte Folgen auf das spätere Einkommen haben würde. Es ist zu erwähnen, dass dies auf manche Gesellschaften eher zutrifft als auf andere. In einigen Gesellschaften in Westeuropa beispielsweise gibt es eine weniger starke Verbindung von Bildung und Einkommen/Lebensstandards und somit auch einen geringeren ökonomischen Nutzen des Nachhilfeunterrichts (BRAY 2003). BAKER ET AL. (2001) halten gegen die generelle Aussage, dass Nachhilfeunterricht häufiger in Ländern mit derartigen (Abschluss-) Prüfungen vorkommt, dass dann auch mehr Nachhilfenutzung in Klassenstufen an deren Ende eine solche Prüfung stattfindet, in Anspruch genommen werden müsste. Dies ist nicht durch Studien belegbar ist.

Auch das Bildungssystem an sich spielt eine Rolle für die Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht. In Systemen, in welchen es einfach ist, mit einer monetären Investition in Nachhilfeunterricht erfolgreiche Tests zu gewährleisten, macht die Nutzung von Nachhilfe offensichtlich mehr Sinn. Ebenso ist Nachhilfe eher in Schulsystemen notwendig, die vorwiegend lehrerzentriert sind und auf schwächere Schüler keine Rücksicht nehmen können (BRAY 2003).

BRAY (2003) führt weiterhin aus, dass in manchen Ländern Universitätseintrittsexamen eine große Rolle spielen und Schüler daher stark abhängig von diesen Eintrittstests sind. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte in den prestigeträchtigsten Universitäten Nachhilfeunterricht zu

hohen Preisen anbieten können, da erwartet wird, dass diese Lehrkräfte spezielle Informationen für ein erfolgreiches Absolvieren der Zugangstests der eigenen Universität geben können. Universitäre Institutionen in anderen Ländern sind weniger abhängig von individuellen Zugangstests. Demzufolge wird weniger spezifische Testvorbereitung im Nachhilfeunterricht nachgefragt (BRAY 2003).

Ein weiterer Abgrenzungspunkt der Nachhilfeverbreitung ist der Aspekt, ob in einem Land vorwiegend ländliche oder städtische Bereiche vorhanden sind. Aus mehreren Studien zieht BRAY (2003) den Schluss, dass Nachhilfe häufiger in urbanen Regionen verbreitet ist.

Als abschließenden Grund für eine unterschiedliche Inanspruchnahme bzw. Notwendigkeit von Nachhilfe nennt BRAY (2003) die ökonomische Situation der Lehrkräfte der Regelschulen eines Landes. In einigen Ländern können Lehrkräfte mit ihrem regulären Gehalt kaum das Auskommen ihrer Familie sichern, so dass sie auf zusätzliche Einnahmen angewiesen sind. Nachhilfeunterricht spielt hier eine entscheidende Rolle als Zusatzeinkommen. Dies führt dazu, dass Eltern und Schüler dem Druck ausgesetzt sind, Nachhilfestunden zu finanzieren, um ein Fortkommen in die nächste Klasse zu sichern. Sie fürchten dabei, dass eine Nichtbeteiligung an den Nachhilfestunden der Lehrkraft dazu führt, dass dieser den Schüler nicht in die nächste Klasse vorrücken lässt und die Eltern so für ein weiteres Schuljahr zahlen müssten. In derartigen Ländern ist eine Teilnahme an Nachhilfeunterricht dann folglich sehr hoch.

DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL (2008) sehen zwischen der Struktur des Regelschulsystems und der Nachhilfenutzung einen Zusammenhang. Sie ziehen den logischen Schluss, dass in stark selektiven Systemen, die durch Mehrgliedrigkeit oder hohe Eintrittsbarrieren zur nächsten Bildungsstufe gekennzeichnet sind, die Nachfrage höher ist.

Terminus „shadow education“

Die Branche des Nachhilfeunterrichts ist in der internationalen Forschung weitläufig als „shadow education“ bekannt. BRAY (2003) rechtfertigt diese Bezeichnung wie im Folgenden beschrieben. Zunächst existiert Nachhilfe nur, weil das Regelschulsystem existiert. Zudem ist er der Meinung, dass wenn sich Größe und Beschaffenheit des Regelschulsystems ändern, sich das Nachhilfesystem direkt anpasst. Zuletzt ist der Begriff des „Schattens“ deshalb gerechtfertigt, weil sowohl politisch als auch in der Forschung die Hauptaufmerksamkeit dem Regelschulsystem gilt und nicht seinem „Schatten“.

staatliche Reglementierung von Nachhilfe

Eine Besonderheit der internationalen Betrachtung ist trotz der geringeren Aufmerksamkeit dennoch die oft starke staatliche Reglementierung von Nachhilfe oder im Gegensatz dazu die fehlende Reglementierung. Wie BRAY (2006) herausstellt, gibt es unterschiedliche Herangehensweisen der Regierungen im Umgang mit Nachhilfe.

In manchen Ländern wie beispielsweise England oder Japan lässt der Staat den Marktkräften völlig freie Hand. Es gibt keine Reglementierungen bzw. Maßnahmen zur Einschränkung oder Förderung. Man könnte von einer Strategie des Ignorierens sprechen. Neben den oben angesprochenen Ländern kommt diese Vorgehensweise vor allem in Nationen vor, in denen die Lehrkräfte der Regelschulen nur über ein sehr niedriges Gehalt verfügen, wie beispielsweise in Osteuropa oder Vietnam. Nachhilfeunterricht ist somit eine willkommene Gelegenheit das geringe Einkommen aufzubessern. Dies gilt auch für den Staat, da dieser die Bezahlung des, oft dringend notwendigen, Zusatzeinkommens den Eltern der Nachhilfeschüler überlässt.

Mit einer Regelung bzw. Überwachung des Nachhilfesektors könnte der Staat jedoch eine gewisse Qualitätsbasis des Nachhilfeunterrichts schaffen und von zusätzlichen Steuereinnahmen profitieren (DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008).

Eine weitere Möglichkeit, die vor allem auf asiatische Länder zutrifft, ist eine aktive Förderung von Nachhilfeunterricht. Dies geschieht durch die Bereitstellung von finanziellen oder personalen Mitteln um einen Ausbau des Nachhilfesektors zu fördern.

Auf der anderen Seite gehen manche Länder ganz bewusst gegen Nachhilfeunterricht vor. Dies führt bis zu Verboten wie etwa auf Mauritius. Dort ist der Nachhilfeunterricht für die Klassenstufen 1 bis 3 untersagt und für ältere Schüler ausdrücklich nicht empfohlen. Dieses Vorgehen stützt sich auf Studien, in denen ein negativer Effekt des Nachhilfeunterrichts auf den Unterricht der Regelschule nachgewiesen wird, da sich die Lehrkräfte weniger Mühe bei der Vorbereitung und Durchführung des eigenen Unterrichtes gaben.

In Südkorea, wie nachfolgend ausführlicher geschildert, wurde ein Verbot des Nachhilfeunterrichts nach mehrfachen Lockerungen schließlich ganz abgeschafft, um später im Jahr 1999 einen erneuten Verbotsversuch zu starten. Dieser konnte aber aufgrund von Vorwürfen einer Menschenrechtsverletzung erneut nicht durchgesetzt werden (BRAY 2003). Sowohl in Südkorea als auch auf Mauritius wurde versucht, das Verlangen der Bevölkerung

nach Nachhilfeunterricht etwas abzumildern, indem die Hochschulzugangsbedingungen bzw. Auswahlverfahren verändert wurden. So führte Südkorea ein Losverfahren ein und auf Mauritius wurden die Studenten je nach Wohnort zu den Universitäten zugeteilt anstatt eines hochselektiven Auswahlverfahrens seitens der Hochschulen. Auch dieser Versuch konnte aber die stetige Nachfrage nach Nachhilfeunterricht nicht eindämmen. Im Gegenteil nahm die Nachfrage zu und es bestand weiterhin Wettbewerb zwischen den Schülern (KIM & LEE 2010).

Online – Tutoring

Eine relativ neue Form der Nachhilfe ist in den letzten Jahren vor allem im englischsprachigen Europa und in Amerika sehr erfolgreich geworden. Das Unternehmen Tutorvista Global Pvt. Ltd. (tutorvista.com) bietet Online-Nachhilfe an. In Fachkreisen wird diese Art der Nachhilfe als „offshore tutoring“ bezeichnet, da die oft hochqualifizierten Nachhilfelehrkräfte zumeist im Ausland (hier vor allem Indien) sitzen. Die Nachhilfelehrkräfte treten mit ihren Nachhilfeschülern online über das Internet in Kontakt. Das Unternehmen wurde 2005 gegründet und ist nun nach eigenen Angaben das größte Online-Nachhilfe Unternehmen der Welt mit, bis zum Zeitpunkt des Abrufes, über fünf Millionen abgehaltenen Onlinenachhilfesitzungen für Nachhilfeschüler weltweit (TUTORVISTA 2014). Im Jahr 2011 wurde Tutorvista vom amerikanischen Unternehmen Pearson PLC mehrheitlich übernommen. Das Unternehmen beschäftigt über 2000 Lehrkräfte und verfügt über Kunden in Großbritannien, Australien, Indien, China und Südostasien. Über 90 % der Kunden leben dennoch in den USA.

Der Anreiz liegt bei dieser Form des Nachhilfeunterrichts vor allem an den relativ geringen Kosten. Dies kann durch den geringen Einsatz von Ressourcen und dem für europäische bzw. amerikanische Verhältnisse geringen Lohn der Nachhilfelehrkräfte ermöglicht werden. Die Bezahlung des in Anspruch genommenen Nachhilfeunterrichts läuft über das Internet (BRAY 2011). Als vorteilhaft wird weiterhin betrachtet, dass kein Fremder zum Nachhilfeschüler nach Hause kommen muss und der Nachhilfeschüler sich auch nicht zum Nachhilfelehrer oder in die Nachhilfeeinrichtung begeben muss. Zudem stellen HAAG & STREBER (2014) fest, dass möglicherweise durch die Auswahl der sehr gut qualifizierten Nachhilfelehrer kein Unterschied bezüglich des Erfolges des Nachhilfeunterrichts im Vergleich zu Präsenznachhilfe gefunden werden kann. Dies wurde in einer groß angelegten (N = 200 000 Schüler) amerikanischen Studie nachgewiesen.

Internationale, länderübergreifende Nachhilfestudien

Nachfolgend werden einige der wenigen länderübergreifenden Studien über Nachhilfe dargestellt.

BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN (2001) untersuchten in ihrer Studie die Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern hinsichtlich des Nachhilfeunterrichts und beschäftigten sich mit den Gründen einer unterschiedlichen Nachfrage. Zudem versuchten sie herausfinden, welche Ziele Schüler auf Nachhilfeunterricht zurückgreifen lassen. Die zentralen Daten erhielten die Forscher dafür aus der Third International Mathematics and Science Study von 1995 (TIMSS), die essentielle Daten zur Nachhilfenutzung von Schülern aus unterschiedlichen Ländern in einer national repräsentativen Stichprobe bereitstellte. Die getesteten Schüler befanden sich in der siebten oder achten Klasse. Insgesamt nahmen 41 Länder an der Studie teil, wobei der Fokus auf Mathematik als Testfach lag. Die Autoren entwickelten sechs Indikatoren für die Nachfrage nach Nachhilfe, da in der TIMSS Studie oftmals nicht direkt die Fragen gestellt wurden, auf die sich das Forscherteam Antworten erhoffte.

Bezüglich der generellen Nutzung von Nachhilfe für Mathematik stellten BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN (2001) für die teilnehmenden Länder fest, dass mehr als 33 % der Schüler wöchentlich eine Form von Nachhilfeunterricht bezog. Zudem gaben 39,6 % der Schüler an speziell im Fach Mathematik Nachhilfeunterricht zu erhalten. Die Mehrheit der Schüler erhielt ungefähr eine Stunde Nachhilfe wöchentlich. Rund 20 % der Gesamtstichprobe erhielten zwei oder mehr Stunden Nachhilfe pro Woche. Zudem gab es eine hohe Standardabweichung, die darauf schließen ließ, dass das Ergebnis ungleich verteilt war. So bezogen in einigen Ländern (z. B. Philippinen, Japan, Kolumbien) mehr als 75 % der befragten Siebt- und Achtklässler Nachhilfeunterricht, während in anderen Ländern (z. B. Deutschland, Dänemark, England) weniger als 20 % der Schüler Nachhilfeunterricht erhielten (BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN 2001). Weiterhin untersuchten die Autoren, ob in den verschiedenen Ländern ein System erkennbar ist und ob vermehrt leistungsstarke Schüler (enrichment strategy) oder leistungsschwache Schüler (remediation strategy) Nachhilfeunterricht bezogen. Hierzu brachten sie die Nachhilfenutzung sowie die Testergebnisse für Mathematik in ein Verhältnis und kontrollierten gleichzeitig andere bekannte Einflussfaktoren. Es ließ sich erkennen, dass in 75 % der Länder (31 Länder) hauptsächlich leistungsschwache Schüler zu einer Verbesserung ihrer Leistung Nachhilfe beziehen. Im Detail erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme von

Nachhilfe in Ländern wie Deutschland oder Dänemark um 3,5 % mit jedem Punkt, den die Schüler schlechter in TIMSS abschnitten. Ausschließlich in drei der 41 Teilnehmerstaaten wurde Nachhilfe vorwiegend als zusätzliche Förderung für bereits leistungsstarke Schüler betrachtet. Detailliert bedeutete dies statistisch für Korea, dass für jede Verbesserung um einen Punkt im Mathematikteil von TIMSS die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Nachhilfeunterricht für diesen Schüler um 7 % anstieg. In den verbleibenden acht Ländern war eine Mischung aus beiden Möglichkeiten der Nachhilfenutzung zu beobachten. Hierzu gehörten auch Nationen wie Japan oder Griechenland, die in der Literatur bekannt dafür sind, bereits leistungsstarke Schüler noch weiter zu fördern. Es verwunderte darum umso mehr, dass sich unter anderem für diese Länder signifikante Hinweise auf eine Nutzung von Nachhilfeunterricht zur Förderung von leistungsschwachen Schülern finden ließen. Weiterhin stellten BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN (2001) fest, dass die Durchführung von Abschlussprüfungen keine signifikante Verbindung zu einer Nachhilfenutzung über alle Länder hinweg aufwies. Jedoch fanden die Autoren heraus, dass die Institutionalisierung der Regelschule eine starke Relation zur internationalen Nachfrage nach Nachhilfeunterricht hatte. Zwei entscheidende Messfaktoren waren hier die Bildungsausgaben sowie die Zahlen der eingeschriebenen Schüler in den entsprechenden Jahrgängen. Entgegen den Erwartungen der Autoren wurde festgestellt, dass ein qualitativ besseres Regelschulsystem (gemessen anhand der beiden genannten Faktoren) keine höhere Verbreitung von Nachhilfenutzung bewirkte. Im Gegenteil wirkte Nachhilfeunterricht eher als private Unterstützung eines weniger gut ausgebildeten Regelschulsystems. Geringe Bildungsausgaben sowie fehlende Schuleinschreibungen von eigentlich schulpflichtigen Jugendlichen der siebten und achten Klasse führten zu einer häufigeren und intensiveren Nutzung von Nachhilfe. Zudem verließen sich die Schüler zum Schließen von Wissenslücken mehr auf den Nachhilfeunterricht. Auch nahm die Nachhilfe einen hohen Stellenwert bei der Förderung von leistungsschwachen Schülern ein. Genutzt wurde Nachhilfeunterricht dann aber auch häufiger von leistungsstarken Schülern. Nur bei sehr leistungsschwachen Schülern implizierte ein stärker ausgeprägtes Regelschulsystem eine höhere Nachfrage nach Nachhilfe. Bezüglich der Mathematikleistungen ist festzuhalten, dass eine höhere Nachhilfenachfrage nicht mit besseren Leistungen in internationalen Tests wie der TIMSS-Studie in Verbindung gebracht werden konnte (BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN 2001).

In der Studie von SOUTHGATE (2009) wurden die Daten der PISA-Studie von 2003 (Program for International Student Assessment) verwendet, um an international vergleichbare Daten zu gelangen (N = 276165 Schüler aus 41 Teilnehmerländern). Als unabhängige Variable wurde

„shadow education“ oder ganz allgemein Nachhilfe gewählt. Die abhängigen Variablen wurden in nationale Variablen (z.B. OECD Membership), individuelle Variablen (z.B. mathematische Leistung) sowie individuelle und familiäre Variablen (z.B. sozioökonomischer Status, Sprache, die zuhause gesprochen wird oder Familienstruktur) kategorisiert. Insgesamt nahmen etwa 30 % der befragten Schüler an einer Form von Nachhilfeunterricht teil. Dies waren etwa 10 % mehr als in der Studie von BRAY (1999). Betrachtet man die einzelnen Länder detaillierter, so waren Nutzungsquoten von 8,3 % bis zu 74 % je nach Land möglich. Die Mehrheit der Länder (22 Länder) berichtete jedoch, dass weniger als 30 % der teilnehmenden Schüler Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen. Hinsichtlich der Zeit, die die Schüler pro Woche für Nachhilfeunterricht aufwendeten, ließ sich durch die PISA-Daten feststellen, dass einige der Schüler soviel Zeit für Nachhilfe benötigten, wie sie bereits in der Regelschule verbringen. Schüler, die ein höheres Maß an Nachhilfeunterricht erhielten, verbrachten beispielsweise 16 Stunden pro Woche mit Nachhilfeunterricht in Island und bis zu 30 Stunden pro Woche in Lettland, der Türkei oder Kanada. Insgesamt lag die Regelschulzeit immer noch über der Anzahl an Stunden, die für Nachhilfeunterricht kalkuliert wurden (SOUTHGATE 2009). Da Mathematik auch international das am häufigsten nachgefragte Nachhilfefach ist, verglich SOUTHGATE (2009) die Nutzungsquoten von Nachhilfe allgemein und denen von Mathematik im Besonderen. Das Ergebnis der Studie ist, dass Schüler mehr als doppelt so häufig an allgemeinem Nachhilfeunterricht teilnahmen, als sie dies bei Nachhilfeunterricht für Mathematik taten. Dies konnte sowohl für privaten als auch für institutionellen Nachhilfeunterricht beobachtet werden. Andere Fächer spielten auch auf internationalem Level eine große Rolle. Geht man der Frage nach, ob Nachhilfe nachgefragt wird, um leistungsstarken Schülern einen weiteren Vorteil zu verschaffen, um leistungsschwache Schüler zu unterstützen bzw. zu fördern oder um an Unterricht zu gelangen, der so in der Regelschule nicht geboten wird, lässt sich folgendes erkennen. In 21 Ländern wurde Nachhilfe vorwiegend zur Unterstützung von leistungsschwachen Schülern genutzt, während die Bevölkerung aus drei weiteren Ländern auf Nachhilfeunterricht zurückgriff, um leistungsstarken Schülern einen Vorteil zu verschaffen. Zwölf Nationen gaben eine Mischung beider Möglichkeiten an. SOUTHGATE (2009) verglich diese Herangehensweisen mit den Ergebnissen in den nationalen Mathematiktests und erkannte, dass zwei der drei Länder, die Nachhilfeunterricht eher zur Förderung von leistungsstarken Schülern sahen, im oberen Bereich des Mathematikrankings des Ländervergleichs platziert sind.

Betrachtet man die Bildungsausgaben der Staaten, die Nachhilfe vorwiegend für leistungsstarke Schüler nutzen, so waren dies vor allem Länder, die nur geringe staatliche Bildungsausgaben aufwiesen. SOUTHGATE (2009) erklärte dies damit, dass sich die Schulen durch das geringe Budget, das sie zur Verfügung haben, eher auf leistungsschwache Schüler und deren Förderung konzentrieren und weniger Augenmerk auf leistungsstarke Schüler sowie auf den Ausbau derer Möglichkeiten legen. Somit fiel die zusätzliche Förderung dann auf die Familien zurück. Ein weiterer Einflussfaktor des Nachhilfeunterrichts, den SOUTHGATE (2009) testete, war die nationale Einkommensverteilung. Hierzu zog sie den Gini-Index heran, welcher das Haushaltseinkommen misst und die Reichtumsverteilung in einem Land berechnet. Der Gini-Index rangierte bei den Teilnehmern der PISA-Studie zwischen einem Wert von 24 in Dänemark bis zu einem Wert von 57 in Brasilien. Je höher der Wert, desto unausgeglichener ist die Einkommensverteilung. SOUTHGATE (2009) erwartete, dass Länder mit einem hohen Gini-Index öfter auf Nachhilfeunterricht zurückgreifen als Länder mit einem niedrigen Index. Tatsächlich zeigten die PISA-Daten einen Zusammenhang zwischen der Nachhilfenachfrage und dem Koeffizienten der Einkommensverteilung. Mehr als die Hälfte der Länder mit einer Nachhilfenutzung von weniger als einer halben Stunde wöchentlich waren Staaten mit einem niedrigen Gini-Index. Auch das umgekehrte Ergebnis ist erkennbar: Länder mit einem hohen Gini-Koeffizienten nahmen häufiger Nachhilfe in Anspruch. Ausnahmefälle waren lediglich Griechenland und Südkorea mit einem relativ gleichverteilten Einkommen und hoher Nachhilfenachfrage (SOUTHGATE 2009). SOUTHGATE (2009) konnte mittels einer logistischen Regression feststellen, dass Mädchen heute wahrscheinlicher an Nachhilfeunterricht teilnahmen als Jungen. Insgesamt ist festzuhalten, dass Mädchen in den meisten Nationen ebenso viel Zeit in Nachhilfeunterricht investierten wie Jungen. Bemerkenswert ist jedoch, dass in Macau (China) und Korea Jungen signifikant mehr Zeit mit Nachhilfeunterricht verbrachten als Mädchen. Dies ließ auf die männliche Position in der Gesellschaft schließen. Bezieht man die familiäre Struktur in die Wahrscheinlichkeitsberechnung von Nachhilfe mit ein, so war erkennbar, dass dies kein starker Faktor ist. In der Untersuchung der PISA-Daten gab es nur geringe Nutzungsunterschiede im Hinblick auf Familien mit zwei Elternteilen, Familien mit einem Elternteil oder Familien mit vielen Kindern. SOUTHGATE (2009) versuchte die wenig einheitlichen Resultate damit zu erklären, dass es in den verschiedenen Teilnehmerländern unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der Familiengröße, dem sozioökonomischen Status und der Schulleistung gibt. Beispielsweise bedeutete eine große Familie nicht immer das gleiche. Auf der einen Seite kann eine große Familie mehr akademische Unterstützung

bieten, auf der anderen Seite muss eventuell mehr auf monetäre Ressourcen geachtet werden. Hier fiel dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien möglicherweise eine große Rolle zu. Die Bildung der Eltern war nur in Nationen mit einer hohen Nachhilfenachfrage für die Wahrscheinlichkeit der Nachhilfenutzung relevant. In Ländern mit niedriger Nachhilfeteilnahme konnte das Bildungsniveau der Eltern nur wenig zu einer Vorhersage der Nachfrage beitragen. Generell wurde angenommen, dass in allen teilnehmenden Ländern die Nachhilfenachfrage mit dem Bildungsniveau der Eltern anstieg. Gleichzeitig musste aber auch die Kultur der einzelnen Länder mit einbezogen werden. Der Kultur kam hinsichtlich der Entscheidung, ob Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen wurde, eine große Rolle zu (SOUTHGATE 2009).

SOUTHGATE (2009) folgerte abschließend, dass die soziale Klasse der Familie inklusive der oben genannten Faktoren einen starken Einfluss auf die Nachhilfenachfrage eines Landes hat. Zudem konnte sie feststellen, dass sowohl Sozialkapital als auch Kulturkapital die Entscheidung eines Haushaltes für die Nachhilfeteilnahme stark beeinflussten.

Im Folgenden werden Studien zur Nachhilsesituation sowie zur Wirksamkeit von Nachhilfe in verschiedenen Ländern dargestellt. Differenziert wird lediglich aufgrund der geographischen Lage und des Kulturkreises zwischen Studien aus Europa, Amerika und dem asiatischen Raum. Auf die folgenden Länder wird aufgrund ihrer Relevanz für das Gebiet der Nachhilfeforschung für die zugrunde liegende Arbeit näher eingegangen.

4.1 Europa – Großbritannien und Türkei

Für den europäischen Raum gibt es neben den vorgestellten deutschen Arbeiten einige interessante Studien aus Großbritannien und der Türkei.

Großbritannien

IRESON & RUSHFORTH (2005) untersuchten im Rahmen ihrer Studie mehrere tausend Schüler in England. Einbezogen wurden sowohl Schüler der 6. Klasse (1254 Schüler) wie auch Elftklässler (1214 Schüler) sowie Schüler der Abschlussklasse 13 (1147 Schüler). Die Klassenverteilung wurde sehr bewusst gewählt, da die Klasse 6 die letzte Klasse der „primary school“ (entspricht der Grundschule) ist. Zudem endet die Pflichtschulzeit mit der 11. Klasse, während Klassenstufe 13 als Abschlussklasse gilt. Es wurden sowohl Schüler als auch Eltern mündlich und schriftlich befragt. Zudem wurden Leistungsdaten des Department for

Education and Skills (DfES) verwendet. In Großbritannien wurde Nachhilfeunterricht vor allem durch private Nachhilfelehrkräfte in Einzelunterricht abgedeckt. Es gab jedoch einige kommunale Einrichtungen, die Nachhilfe vor allem für Migrantenkinder anboten sowie institutionellen Nachhilfeunterricht in Gruppen in sogenannten „cram-schools“. Hier wurde nicht nur der Unterricht der Regelschule wiederholt oder vertieft, sondern darüber hinausgehender Stoff vermittelt. Es ließen sich, wie in anderen Ländern, Hinweise auf Nachhilfeunterricht zur Förderung leistungsstarker Schüler erkennen (IRESON 2004).

Die Ergebnisse der Studie von IRESON & RUSHFORTH (2005) in Großbritannien, an der insgesamt 3515 Schüler teilnahmen, zeigten, dass 27 % der befragten Schüler bereits einmal privaten Nachhilfeunterricht erhalten haben. In der 13. Klasse fiel die Quote mit 29,5 % geringfügig höher aus als in den beiden anderen untersuchten Klassenstufen (26 %). Im Detail erhielten die Schüler der Klasse 6 Nachhilfeunterricht am häufigsten in Mathematik (17 %), gefolgt von Lesen und Schreiben (15 %) und in Naturwissenschaften (8 %). Einige Schüler gaben an, speziellen Nachhilfeunterricht zur Vorbereitung auf die Eintrittstests der Sekundarstufe zu bekommen. In Klassenstufe 11 kamen einige weitere Nachhilfefächer hinzu, die die Studenten in Anspruch genommen haben. Am häufigsten wurde Nachhilfe in Mathematik (18 %) benötigt, gefolgt von Englisch (10 %) und Naturwissenschaften (6 %). Hinzu kam Französisch (1 %) sowie Geschichte und Geographie (jeweils 1 %). In Klasse 13 wurde eine ähnliche Zusammenstellung beibehalten. Am häufigsten wurde Nachhilfe in Mathematik nachgefragt, gefolgt von Englisch, Naturwissenschaften und Fremdsprachen. Der Nachhilfeunterricht wurde zumeist vor Klassenstufe 13 genommen. Die Schüler verbrachten häufig bis zu einer Stunde bzw. ein bis zwei Stunden Nachhilfe pro Woche.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler war erkennbar, dass private Nachhilfelehrer seltener von Familien mit einem niedrigen Haushaltseinkommen beansprucht wurden. Bezieht man den Bildungshintergrund der Eltern mit ein, so nahmen 39 % der Schüler Nachhilfeunterricht, wenn der Vater eine universitäre Ausbildung hat. 24 % der Schüler erhielten Nachhilfe, wenn der Vater eine Ausbildung absolviert hat. 21 % der Schüler erhielten Nachhilfe, wenn der Vater nach der Regelschule keine weitere qualifizierende Ausbildung genoss. Gleichermäßen verhielt es sich mit der Ausbildung der Mutter. Auch waren die Ergebnisse in den drei untersuchten Klassenstufen ähnlich. Am auffallendsten ist das Ergebnis der 11. Klasse, in welcher 43 % der Schüler einen privaten Nachhilfelehrer hatten, wenn ein Elternteil eine universitäre Ausbildung erhalten hat. Dies stand einem Wert von 19 % bei Schülern gegenüber, deren Eltern über die Regelschulbildung verfügten. IRESON

& RUSHFORTH (2005) schlossen daraus, dass Eltern mit universitärer Ausbildung häufiger Nachhilfeunterricht für ihre Kinder nachfragen. Eine ähnliche Situation bestand für die Relation zwischen dem Beruf des Vaters/der Mutter und der Nachhilfenachfrage. Je höher die berufliche Position, desto eher wurde Nachhilfe nachgefragt.

IRESON & RUSHFORTH (2005) waren auch daran interessiert, warum Eltern Nachhilfeunterricht für ihre Kinder nachfragten. Aus den Fragebögen der 240 Eltern, die die Frage beantworteten und bereits eine Nachhilfelehrkraft beauftragt hatten, geht hervor, dass 71 % der Eltern einen Nachhilfelehrer engagiert haben, damit ihre Kinder das Fach der Regelschule besser verstehen. 68 % der Eltern nahmen einen Nachhilfelehrer in Anspruch, um das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und 59 % damit ihre Kinder beste Noten in den Prüfungen erreichen.

Den Eltern, die keinen Nachhilfeunterricht nachfragten, stellten IRESON & RUSHFORTH (2005) die Frage, warum sie keinen Nachhilfeunterricht für ihre Kinder nutzen. Der häufigste Grund war, dass das Kind auch ohne Nachhilfelehrer gute schulische Ergebnisse erzielt (73 %). Als zweiter Grund wurden die hohen Kosten für privaten Nachhilfeunterricht genannt (60 %). Weiterhin gaben die Eltern an, dass ihr Kind genug familiäre Unterstützung erhält, was einen zusätzlichen Nachhilfelehrer überflüssig machte (57 %) ebenso wie der Grund, dass ihr Kind keinen Nachhilfeunterricht möchte (51 %). Bei Eltern älterer Kinder spielte auch die Tatsache eine Rolle, dass ein Nachhilfelehrer aufgrund des Extraunterrichtes, den die Regelschule anbietet, nicht nötig war.

Hinsichtlich der Wirkung des Nachhilfeunterrichts auf ihre Kinder gaben Eltern an, dass ein besseres Verstehen des Faches (43 %) sowie ein erhöhtes Selbstbewusstsein ihrer Kinder (40 %) erreicht wurde. Als weitere Vorteile des Nachhilfeunterrichts wurden der Einzelunterricht sowie der Erwerb von Lernstrategien genannt. Zudem konnte der Druck auf die Eltern reduziert und die Fähigkeiten der Schüler erhöht werden. Weiterhin wurden affektive Verbesserungen aus der Sicht der Eltern, wie mehr Freude an der Schule, verbesserte Einstellungen hinsichtlich Schule und Lernen sowie gesteigerte Erwartungen seitens der Schüler genannt. Die Meinungen der Schüler hinsichtlich der Wirkungen des eigenen Nachhilfeunterrichts unterschieden sich von denen der Eltern. 60 % der Schüler waren der Ansicht, dass der Nachhilfelehrer den Schulstoff detaillierter erklären konnte. Ebenfalls fanden 60 %, dass der individuelle Einzelunterricht am wirksamsten war. 50 % der Schüler sahen als Nachhilfevorteil, dass Unterrichtsstoff, der in der Regelschule nicht verstanden wurde, erneut erklärt werden konnte. Ältere Schüler fanden die individuelle

Einzelhilfe und detaillierte Erklärungen am vorteilhaftesten, während Sechstklässler vor allem das gesteigerte Selbstvertrauen und die besseren Schulleistungen als vorteilhaft betrachteten (IRESON & RUSHFORTH 2005).

Als nachteilig empfanden die Schüler, dass ihnen der Nachhilfeunterricht Freizeit kostet (53 %) und sie mehr für die Schule arbeiten müssen (36 %). Jedoch überwogen in der Untersuchung insgesamt die Vorteile der Nachhilfe.

Man untersuchte den Einfluss von Nachhilfeunterricht auf das Ergebnis des GCSE (General Certificate of Secondary Education; entspricht ungefähr dem deutschen Realschulabschluss) und konnte feststellen, dass ein kleiner positiver Effekt auftrat. Eine weitere Analyse zeigte spezifische Effekte von Nachhilfe in Mathematik und Englisch. In Mathematik konnte ein signifikanter Effekt von Nachhilfe festgestellt werden. Schüler, die Mathenachhilfe erhielten, konnten durchschnittlich ein GCSE-Ergebnis erreichen, das um 0,4 Einheiten höher liegt als das ihrer Mitschüler ohne Nachhilfeunterricht (IRESON & RUSHFORTH 2005).

Abschließend kritisierten IRESON & RUSHFORTH (2005) den bisherigen Mangel an längsschnittlichen Untersuchungen in Großbritannien und empfahlen detailliertere Untersuchungen der Effekte und Qualität von Nachhilfe. Wenige Studien gibt es zudem noch über die Nachhilfelehrer selbst, da durch den oftmals privaten Charakter des Nachhilfeunterrichts eine Informationssammlung nur schwer möglich ist.

Türkei

Die Türkei weist als weiteres europäisches Land durchschnittlich relativ hohe Ausgaben für Nachhilfeunterricht auf. Hier wurden im Jahr 2008 2,5 % des Bruttoinlandsproduktes für Nachhilfe ausgegeben, während andere Staaten der OECD im Durchschnitt nur 0,9 % für privaten Nachhilfeunterricht aufwandten. Jedoch waren die öffentlichen Ausgaben für Bildung niedriger als im OECD-Durchschnitt (TANSEL 2012). Besonders viel gaben Eltern für die Vorbereitung ihrer Kinder auf Abschlussprüfungen aus (TANSEL 2012).

In der, laut TANSEL & BIRCAN (2006) ersten Studie dieser Art in der Türkei, untersuchten die beiden Autoren die Ausgaben für Nachhilfeunterricht. Für die vorliegende Studie wurden die Daten der türkischen Haushaltsausgabenbefragung von 1994 verwendet. Diese wurden vom türkischen staatlichen Statistikinstitut über einen Zeitraum von zwölf Monaten erhoben. Relevante Daten liegen dabei von 4279 Haushalten vor. TANSEL & BIRCAN (2006) untersuchten alle Ausgaben, die sich auf Nachhilfeunterricht beziehen. So wurde neben der

institutionellen Nachhilfe auch privater Nachhilfeunterricht abgedeckt. 646 der befragten 4279 Haushalte gaben an, Ausgaben für Bildung zu haben. Von diesen wurde vermutet, dass die Ausgaben sich vorwiegend auf Nachhilfeunterricht beziehen, da es Angehörige im Haushalt gibt, die 7 bis 23 Jahre alt sind.

Die Ergebnisse der Studie wurden zunächst in Einkommensquartile aufgeteilt. Im kleinsten Einkommensquartil gaben ungefähr 80 % der Haushalte 1 bis 15 % ihrer Gesamtausgaben für Nachhilfeunterricht aus, während im vierten und damit höchsten Einkommensquartil bereits 87 % der Haushalte diese Teile ihrer Gesamtausgaben für Nachhilfeunterricht aufwandten. Betrachtet man die Gesamtstichprobe über alle Einkommensquartile hinweg, so geben vier bis zehn Prozent der Haushalte 20 bis 30 % des monatlichen Haushaltseinkommens für Nachhilfeunterricht aus. Weiterhin reicht der Anteil der Haushalte, die monatlich 30 bis 50 % des gesamten Einkommens für Nachhilfeunterricht ausgaben, von einem bis zu drei Prozent, ungeachtet der Einkommensquartile.

TANSEL & BIRCAN (2006) stellten fest, dass mit einem höheren monatlichen Haushaltseinkommen auch die Wahrscheinlichkeit Nachhilfeunterricht zu beziehen, ansteigt. Wie vermutet wurde hinsichtlich der Bildung der Eltern ebenfalls aus der Studie ersichtlich, dass mit dem Bildungsniveau der Eltern der Prozentsatz an Haushalten stetig anstieg, der Haushaltsausgaben für Nachhilfeunterricht aufwies. Die Bildung der Mutter spielte hier eine größere Rolle. Auch gaben Eltern in städtischer Umgebung erwartungsgemäß mehr für Nachhilfe aus als in ländlichen Gegenden. Je mehr Kinder ein Haushalt beherbergte, desto weniger wurde für Nachhilfeunterricht ausgegeben.

Neben ein paar geringfügigen Abweichungen zeigt diese Studie ähnliche Ergebnisse zum Thema Ausgaben für Nachhilfe wie Untersuchungen in anderen Ländern.

GURUN & MILLIMET (2008) untersuchten in einer weiteren türkischen Studie die Wirksamkeit von Nachhilfe. Die verwendeten Daten stammen aus einer Erhebung des türkischen Higher Education Council von 2002 und decken 90410 Schüler ab, die am nationalen Universitätseintrittsexamen teilgenommen haben. Auch in dieser Untersuchung spielten neben der Höhe der Ausgaben für Nachhilfe weitere Faktoren als Kovariaten eine Rolle in der Erhebung. Kovariaten waren in der Studie beispielsweise der Bildungshintergrund der Eltern oder die Anzahl der Geschwister sowie das Familieneinkommen.

Laut GURUN & MILLIMET (2008) nahmen 80,1 % der Schüler der Stichprobe an Nachhilfeunterricht teil. Diese Studie brachte ähnliche Ergebnisse bezüglich der Kovariaten

Bildungshintergrund der Eltern oder ländlicher bzw. städtischer Wohnlage hervor wie Studien in anderen Ländern. Jedoch merkten die Autoren an, dass die Aussagekraft der Studie aufgrund vieler fehlender Werte nur eingeschränkt ist. Bezüglich des Hochschulzuganges fanden die Autoren heraus, dass es nur einen positiven kausalen Effekt des Nachhilfeunterrichts auf den Hochschulzugang gab, wenn ein großer Betrag für Nachhilfeunterricht (etwa 1275 Dollar monatlich) ausgegeben wurde. Anderenfalls war es sogar möglich, dass Nachhilfeunterricht die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme an einer Hochschule verringert. Die Autoren gaben die bisher selten wahrgenommene Empfehlung, dass die Schüler besser nicht in Nachhilfeunterricht investieren sollten, wenn sie an einer Universität aufgenommen werden wollen, außer wenn sie sehr viel Geld für Nachhilfe ausgeben können (GURUN & MILLIMET 2008).

In ihrer Studie von 2012 geht TANSEL der Frage nach fairen Möglichkeiten im Zusammenhang mit Nachhilfeunterricht in der Türkei nach. Die Studie beschäftigte sich vor allem mit den Ungleichheiten, die aus der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht entstehen. TANSEL (2012) stellte ähnliche Einflussfaktoren fest, wie sie auch in anderen Staaten relevant sind. So hatten beispielsweise neben dem familiären Hintergrund und den örtlichen Gegebenheiten auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen in der Türkei einen großen Einfluss auf die Nachhilfequote.

BERBEROGLU & TANSEL (2014) untersuchten in einer weiteren Studie die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht und gingen der Frage nach, ob türkische Schüler durch den Besuch von Nachhilfeunterricht erfolgreicher sind.

Durch multiple lineare Regressionen wurde der Einfluss von Nachhilfeunterricht auf verschiedene Fächer untersucht und soziale Einflussfaktoren wie der sozioökonomische Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern und andere soziale Faktoren berücksichtigt. Die beiden Autoren zogen hierfür neben einem elektronischen Fragebogen die Daten des türkischen Multiple-Choice Tests HEEE (Higher Education Entrance Examination) für die sozialen Informationen heran, da hiermit ein nationaler Vergleich von Schülerleistungen nach einem langjährigen Schulbesuch möglich war. Der elektronische Fragebogen wurde vom nationalen Student Selection and Placement Center (SSPC) verwaltet und bereitgestellt. HEEE-Daten enthalten Ergebnisse zu verschiedenen Fachbereichen wie Türkisch, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Mathematik. Der HEEE-Test wurde in zwei Teilen durchgeführt. Zunächst wurden die oben genannten allgemeinbildenden Fächer geprüft. Schüler, die diesen ersten Teil bestanden, konnten dann in die zweite Phase

übergehen und an einem weiteren Test teilnehmen, der spezifischer auf die individuellen Fähigkeiten sowie auf die Fächer ausgerichtet war, die die Schüler zukünftig an der Universität studieren wollten.

Als Ergebnis der Studie sagten BERBEROGLU & TANSEL (2014) aus, dass Nachhilfeunterricht einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leistungen in Fächern wie Mathematik und Türkisch hatte. Jedoch war kein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Fächer zu erkennen. BERBEROGLU & TANSEL (2014) merkten jedoch an, dass der Einfluss durch den Nachhilfeunterricht als sehr gering betrachtet werden muss, wenn man ihn in Relation zu anderen Faktoren wie dem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, dem Interesse des Schülers sowie der Wahrnehmung der Schüler von Erfolg in verschiedenen Fachbereichen setzt. Die Autoren sahen die Wirkung von Nachhilfeunterricht auf die Leistungen der türkischen Schüler im HEEE als eher gering und nebensächlich an und wiesen auf andere Faktoren hin, die in ihrer Untersuchung eine stärkere Rolle spielten. Auch verwiesen sie auf die sozialen Ungerechtigkeiten, die mit einer starken Nutzung von Nachhilfeunterricht im Alltag der Schüler einhergehen können. So zeigte sich aus ihrer Untersuchung, dass eher Schüler mit einem starken sozioökonomischen Hintergrund und aus Haushalten mit einem höheren Einkommen Nachhilfeunterricht erhielten. Dies waren aber gleichzeitig die Schüler, die, hervorgehend aus der Studie, bereits bessere Leistungen im HEEE erreichten. Der Unterschied wurde somit durch eine vermehrte Nachhilfenutzung größer.

Ein weiterer Aspekt, auf den BERBEROGLU & TANSEL (2014) eingingen, waren motivationale Faktoren. Zum Beispiel, dass Schüler, die ein größeres Interesse an den Schulfächern hatten und die auch selbstbewusster hinsichtlich ihres Erfolges sind, wahrscheinlicher Nachhilfeunterricht hatten. Auch hatten diese Schüler bessere Noten in der Regelschule. BERBEROGLU & TANSEL (2014) waren jedoch nicht der Meinung, dass das Interesse der Schüler an den Fächern der Regelschule sowie ihr Erfolgsbewusstsein durch den Besuch eines Nachhilfeinstitutes gefördert wurde, sondern dass dies in der Regelschule generiert wurde, da die Schüler unterschiedliche Fachgebiete, je nach Interessen und Möglichkeiten, wählen konnten. Auch konnten die Autoren in ihrer Studie feststellen, dass die Varianz in den Leistungen der Tests des HEEE eher durch die unterschiedlichen Zweige, die die Schüler wählen konnten, hervorgerufen wurden, als durch den Besuch von Nachhilfeunterricht. Schließlich wurde gefolgert, dass der Stundenplan, den die Schüler erhielten, einen großen Teil zu den unterschiedlichen Leistungen im Abschlusstest HEEE beitrug. BERBEROGLU &

TANSEL (2014) würden daher einen einheitlichen Stundenplan für alle Schüler präferieren um Leistungsdifferenzen auszugleichen.

BERBEROGLU & TANSEL (2014) erklärten sich das unterschiedliche Ergebnis ihrer Untersuchung im Vergleich zu vorhergehenden Studien, die den Einfluss von Nachhilfeunterricht als höher einschätzten, damit, dass sie beispielsweise die Variable des Schülerinteresses für verschiedene Fachbereiche in ihr Modell aufgenommen haben. Den signifikanten, jedoch kleinen Effekt des Nachhilfeunterrichts auf die Ergebnisse im Abschlusstest erklärten sie damit, dass in den Nachhilfeinstituten vorwiegend Übungen mit Multiple-Choice-Tests erfolgten, die ähnlich dann auch in der Abschlussprüfung vorkamen. Dies ist theoretisch kein guter Weg des Unterrichtens. Für die Nachhilfeinstitute konnte so jedoch mit wenig Aufwand eine höhere Erfolgsquote erreicht werden und die Schüler konnten ihr Testergebnis, wenn auch nur geringfügig, verbessern. BERBEROGLU & TANSEL (2014) waren abschließend der Meinung, dass der hohe monetäre Aufwand, den die Eltern tragen, um ihren Kindern Nachhilfeunterricht zu ermöglichen, falsch eingesetzt wurde. Sie schlugen vor, dass die Eltern anstatt den privaten Sektor zu finanzieren, vermehrt das formale Schulsystem unterstützen sollten, da dies laut ihrer Studie einen wesentlich höheren Anteil zu den Leistungen der Schüler im HEEE beitrug als privater Nachhilfeunterricht.

4.2 USA

Für die USA kann ebenso wie für andere Kulturkreise ein Wachstum der Nachfrage nach Nachhilfe festgestellt werden. In den USA herrschte bisher jedoch ein vergleichsweise kleiner Nachhilfemarkt vor (BAKER, AKIBA, LE TENDRE & WISEMAN 2001). Es ist im amerikanischen Markt zu beobachten, dass der Nachhilfeunterricht nicht nur die Funktion einnimmt, den Schülern beim erfolgreichen Absolvieren des Klassenziels zu unterstützen, sondern darüber hinausgeht. Die Schüler nutzen ihn vorwiegend, um sich einen Vorteil für Hochschulauswahltests zu verschaffen und eine intensive Vorbereitung zu gewährleisten.

Nachfrage

Nach BAKER ET AL. (2001) ist in den USA keine besonders hohe Nachhilfequote erkennbar. Dennoch nahm das Wachstum stetig zu, denn Franchisenachhilfeinstitute sind die am schnellsten wachsenden Franchiseketten in Nordamerika (AURINI & DAVIS 2004).

Angebot

Neben dem beliebten privaten Nachhilfeunterricht zuhause, spielen in den USA vor allem zwei große Nachhilfeinstitute, das Kumon Educational Institute und die Sylvan Learning Centers, eine Rolle.

Das Nachhilfeinstitut Kumon, das ursprünglich aus Japan stammt und seit 1974 auch am amerikanischen Markt zu finden ist, ist eines der größten und erfolgreichsten Nachhilfeunternehmen der USA und nach eigenen Angaben von März 2014 in 48 Ländern und Regionen zu finden. Das Kumon Nachhilfeinstitut bot zunächst ausschließlich Unterricht nach einer eigens entwickelten Methode für Lernschwierigkeiten im Fach Mathematik an. Heute bietet das Nachhilfeunternehmen auch Unterricht in Sprachen an und beschäftigt 7400 Nachhillehrkräfte außerhalb des Gründungslandes Japan. Im aktuellsten Geschäftsbericht werden weltweit 4341000 Nachhilfeschüler erwähnt, bei einem Umsatz von etwa 79 Millionen Yen (etwa 574678 Euro) im Fiskaljahr 2013. Im Umsatzverlauf der letzten Jahre lässt sich eine deutliche Steigerung erkennen, die im aktuell höchsten Umsatz seit Gründung ersichtlich ist (KUMON EDUCATIONAL INSTITUTE 2014).

Ein weiterer großer Franchise-Nachhilfeanbieter in Amerika ist Sylvan Learning Center. Neben den herkömmlichen Nachhilfefächern bietet dieses Unternehmen Kurse zur Testvorbereitung, allgemeine Stunden über Lernstrategien, die auf langfristiges Lernen zielen, oder spezielle fachspezifische Kurse zu bestimmten Themen in verschiedenen Fächern an (SOUTHGATE 2009).

Ein Nachhilfeinstitut, das sich fast ausschließlich der Testvorbereitung verschrieben hat, ist Princeton Review. Hier werden verschiedene Arten der Testvorbereitung offeriert. Angeboten werden sowohl Online-Einzelnachhilfe als auch persönliche Einzelnachhilfe sowie Nachhilfeunterricht für die Testvorbereitung in Kleingruppen oder größeren Gruppen. Es wird eine Verbesserung des SAT-Resultates um eine bestimmte Punktzahl garantiert. Zusätzlich wird spezieller Nachhilfeunterricht für leistungsstarke Schüler angeboten. Ein solcher Kurs garantiert ein SAT-Ergebnis von 2100 Punkten oder mehr. Die Kosten belaufen sich dabei für persönlichen Einzelnachhilfeunterricht zur SAT-Vorbereitung, je nach gewünschtem Level, auf 2760 \$ bis 6600\$ für ein 24 Stunden Paket (PRINCETON REVIEW 2014).

Die Kaplan Inc. wurde 1938 gegründet, um Schülern bei der Vorbereitung auf verschiedene Hochschulzugangstests zu helfen, da diese im Jahr 1945 immer wichtiger und gängiger an den Universitäten wurden. In 1993 expandierte Kaplan Inc. auch nach London, um dort Nachhilfe

zur Testvorbereitung anzubieten. Wenige Jahre später weitete das Unternehmen dann sein Angebot aus und bot fortan auch Nachhilfeunterricht für jüngere Schüler zur Unterstützung während der Zeit in der Regelschule an. Im Jahr 2013 erwirtschaftete nur das Segment der Testvorbereitung der Kaplan Inc. einen Erlös von 293 201 \$. Dies entsprach einer Steigerung zum Vorjahr um etwa 10 000 \$ (KAPLAN 2014).

Heute bietet die Kaplan Inc. neben der SAT und ACT Vorbereitung zahlreiche weitere spezielle Kurse zur Vorbereitung auf anderweitige Hochschulzugangstests an (KAPLAN 2014).

Verbesserungsgarantien der Nachhilfeinstitutionen

Wie bereits erwähnt, garantieren einige Nachhilfeinstitute ihren Kunden eine Verbesserung von einer spezifischen Anzahl an Punkten in den Hochschulzugangstests.

BRIGGS (2009) ist der Meinung, dass in den durchgeführten Studien zur Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts im Hinblick auf die Testvorbereitung ein geringerer Effekt festgestellt wurde, als von den kommerziellen Instituten im Rahmen ihrer Werbemaßnahmen versprochen wurde. Hierzu verwies er auf die Erläuterungen zur Garantie, die aber ausschließlich im Kleingedruckten des jeweiligen Vertrages zu finden sind. Hier erklärten die Unternehmen die bestimmten Bedingungen, unter welchen eine derartige Garantie in Kraft treten kann. Waren diese Bedingungen, wie beispielsweise das vorherige Absolvieren eines sogenannten Diagnosetests im Falle, dass man im Vorfeld der Anmeldung nicht bereits am SAT-Test teilgenommen hatte, nicht erfüllt, entfiel auch die vertragliche Gewährleistung der Unternehmen. Bezüglich dieser diagnostischen Tests der Nachhilfeinstitute merkte SMYTH bereits 1990 an, dass es gängige Praxis einiger Nachhilfeinstitute ist, die Schüler einen solchen inoffiziellen Test absolvieren zu lassen. Dieser war jedoch wesentlich schwerer einzustufen als die offiziellen Tests, so dass die Schüler nur ein relativ niedriges Testresultat erreichten. Verglich man schließlich das Ergebnis des offiziellen SAT oder ACT mit diesem Vortest, so ließen sich deutliche Resultatverbesserungen erkennen, auch wenn der Nachhilfeunterricht in hohem Maße ineffektiv war und nicht zu dem verbesserten Testergebnis beigetragen hat (SMYTH 1990). SMYTH (1990) deckte in seiner Studie auch auf, dass die Schüler, die tatsächlich eine Verbesserung um 100 Punkte oder mehr erreichten, entweder nicht dokumentiert waren oder aus einer sehr kleinen, selbstgewählten Stichprobe stammten und somit nicht als repräsentativ gelten konnten.

Für den erst in jüngerer Zeit populär gewordenen Markt der Online-Nachhilfe auf verschiedenen Plattformen gibt es ebenfalls kritische Studien. Beispielsweise ließ

BUCKLEITNER (2006) in seiner Untersuchung für das amerikanische Verbraucherportal „Consumer Reports WebWatch“ 20 Highschool-Schüler über einen Zeitraum von vier Wochen zehn unterschiedliche Online-Testvorbereitungsservices beurteilen. Die Schüler wurden zufällig ausgewählt und jeweils zwei Vorbereitungsportalen zugeteilt. Ihr persönlicher Fortschritt und ihre Erfahrungen wurden von Wissenschaftlern überwacht. BUCKLEITNER (2006) konnte folgende Ergebnisse feststellen: Neben einer nicht unerheblichen Anzahl an Fehlern in den Übungstests (bei sechs von zehn Anbietern), wie grammatikalischen Problemen, Fragen ohne Antworten oder fehlenden Textteilen, wurden die Schüler einer großen Menge an Werbung (z.B. finanzielle Hilfe oder Militäranwerber) ausgesetzt. Auch war auffällig, dass ein höherer Preis oder die bessere Reputation nicht unbedingt auf ein besseres Angebot schließen ließ. So schnitt das einzige Gratis-Portal der Studie überdurchschnittlich gut ab im Gegensatz zu den Portalen der sehr bekannten Institutionen. Auch traten in den Onlinenachhilfeportalen häufig technische Probleme auf und es war oft nötig über neueste Softwareupdates zu verfügen. Weiterhin erforderten manche Portale den Einsatz von sogenannten „cookies“, welche sich störend auswirken können. Ebenso kritisch war die Datensicherheit der Nachhilfeportale. Manche der Anbieter gaben nur sehr vage Angaben darüber, ob, wie und mit wem die Informationen der Schüler geteilt werden (BUCKLEITNER 2006). Die vorgestellte Studie ist jedoch nicht als wissenschaftlich repräsentativ zu bewerten, sondern gilt eher als Kritik an der neuesten Art der Testvorbereitung.

Hochschulzugangstests

Es gibt in den USA zwei unterschiedliche Hochschulzugangstests, zwischen denen ein Schüler frei wählen kann, wenn er sich für den Besuch einer Hochschule entscheidet. Die Universitäten benutzen das Resultat dieses Tests als Auswahlkriterium. Jeder Schüler kann den Test mehrmals, so oft er möchte, durchführen und dann entscheiden, welches Ergebnis den Universitäten berichtet wird.

American College Test (ACT)

Der ACT wurde von der ACT Inc. entworfen und besteht aus vier Teilen: Englisch (ACT-E), Mathematik (ACT-M), Lesekompetenz und Naturwissenschaften (Science). Die Testdauer beträgt vier Stunden und alle Aufgaben des Testes sind in Multiple-Choice Form. Zusätzlich besteht das Angebot eines optionalen Schreibteiles. Hier kann in zusätzlichen 30 Minuten ein Aufsatz geschrieben werden. Für jeden Teil des Tests werden einzelne Testresultate erhoben

und diese zusätzlich zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst. Man kann dabei ein Ergebnis von 1 bis zu 36 Punkten erlangen. Das Ergebnis, das die Schüler und die gewünschten Universitäten erhalten, enthält neben den Einzel- und den Gesamtergebnissen auch eine statistische Einteilung. In der Statistik wird aufgezeigt, in welchem Perzentil der nationalen Schüler, die am Test teilgenommen haben, sich die entsprechende Person befindet (BRIGGS 2009). Für Zehntklässler besteht die Möglichkeit am sogenannten ACT PLAN teilzunehmen. Dieser Test dient als Vorbereitung auf den eigentlichen ACT. Der ACT PLAN besteht ebenfalls aus den vier oben vorgestellten Sektionen. Ab Mitte Juni 2014 wird die Möglichkeit der Vorbereitung durch den PLAN nicht mehr angeboten. Nun gibt es die Möglichkeit des ACT Aspire. Dies ist ein langfristig angelegtes Computerprogramm, das den Schüler bereits ab der Grundschule begleiten kann und seinen Fortschritt bis zur Highschool in einen Kontext der Collegereife bzw. Karrierereife stellt (ACT 2014). Die Kosten für den ACT belaufen sich auf 38 \$ in 2014 für den regulären Test und auf 54,50 \$ für den ACT inklusive des Schreibeils. Hinzu kommen noch weitere Gebühren, wenn man den Bericht an mehr als vier unterschiedliche Universitäten/Colleges senden möchte sowie für Telefonauskünfte oder ein Verschieben des Testdatums (ACT 2014). In 2008 nahmen etwa 1,4 Millionen Schüler am ACT teil. Dabei erzielten sie ein Testergebnis von durchschnittlich 21,1 Punkten (BRIGGS 2009).

Scholastic Aptitude Test (SAT)

Der SAT wurde vom sogenannten College Board entwickelt. Er besteht aus drei Hauptteilen, in welchen die Teilnehmer jeweils 200 bis 800 Punkte erreichen können: Mathematik, kritisches Lesen und Schreiben, welche in zehn kleinere Teile untergliedert sind und sich über eine Dauer von drei Stunden und 45 Minuten erstrecken. Der Mathematikteil besteht aus Multiple-Choice Fragen sowie aus Fragen ohne vorgegebene Antwortmöglichkeit. Der „critical reading“-Teil besteht ausschließlich aus Multiple-Choice Fragen. Der Schreibeil impliziert dagegen sowohl Multiple-Choice Fragen als auch einen Aufsatz. Bei der Bewertung der Sektionen werden auch statistische Standardfehler im Rahmen von 30 Punkten für Mathematik und kritisches Schreiben bzw. 40 Punkten für den Schreibeil berücksichtigt. Zudem steht es den Schülern frei, ob sie im Jahr vor dem eigentlichen SAT am sogenannten PSAT (*Preliminary SAT*), einer Art Übungstest, teilnehmen. Vorteilhaft beim ACT ist, dass die Schüler Feedback zu ihren Stärken und Schwächen in den einzelnen Testteilen erhalten. Zudem kann man sich mit diesem für Stipendien bewerben.

Ebenso wie beim ACT erfahren die Schüler auch hier neben ihrem Ergebnis, in welchem Perzentil sie im nationalen Ranking der Testteilnehmer stehen (BRIGGS 2009). Die Kosten für den SAT belaufen sich aktuell auf 52,50 \$ (SAT COLLEGE BOARD 2014). Für Schüler, die aus Haushalten mit geringem Einkommen stammen, kann auf die Gebühr verzichtet werden. Dies ist jedoch auf das zweimalige Absolvieren des Tests beschränkt. In 2008 nahmen mehr als 1,5 Millionen Schüler am SAT teil und erzielten dabei durchschnittliche Ergebnisse von 515 (Mathematik), 502 (critical reading) und 494 (Schreiben) Punkten (BRIGGS 2009).

Hinsichtlich der Aussagekräftigkeit der SAT-Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass man mehrere Male am Test teilnehmen kann und man selbst auswählt, welches der Ergebnisse dann der Universität, an der man sich beworben hat, mitgeteilt wird. Diese Regelung ist erst vor einigen Jahren in Kraft getreten. Vorher wurden immer alle SAT-Ergebnisse an die Universitäten gemeldet. Einige Studenten entscheiden sich neben einer möglichen Testvorbereitung oft für eine Strategie der häufigen Testwiederholung, um zu guten Ergebnissen zu kommen. Wie VIGDOR & CLOTFELTER (2003) aussagen, lohnt sich die Strategie der Testwiederholung, da in den meisten Fällen eine Verbesserung des SAT-Ergebnisses festgestellt werden konnte. Sie fanden zudem heraus, dass Schüler aus einem einkommensstärkeren Haushalt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit mehrere Male am SAT teilnahmen. Aus der Studie geht hervor, dass Schüler, deren Eltern mehr als 60 000 \$ im Jahr verdienen, mit einer um 1,5 % höheren Wahrscheinlichkeit mehrmals am SAT teilnahmen als Schüler, deren Eltern weniger als 40 000 \$ Jahreseinkommen hatten (VIGDOR & CLOTFELTER 2003).

Kosten der Nachhilfe

Die Kosten der Testvorbereitung bzw. des Nachhilfeunterrichts können, je nachdem für welche Art sich der Schüler bzw. seine Eltern entscheiden, stark variieren. Nimmt ein Schüler Nachhilfeunterricht (Gruppenunterricht in einer kommerziellen Institution oder eine private Nachhilfelehrkraft für den Einzelunterricht) so ist die finanzielle Belastung für den Haushalt wesentlich höher als die Vorbereitung durch Bücher oder spezielle Internetseiten. Während die Kosten für Bücher (etwa 30 \$) oder Internetseiten (gratis oder eine geringe Gebühr für Onlinekurse der Testorganisationen) als marginal betrachtet werden können, müssen für kommerzielle Nachhilfe etwa 400 \$ für einen Onlinekurs bzw. etwa 1100 \$ für einen Anwesenheitskurs im Nachhilfeeinstitut gerechnet werden. Nimmt man einen privaten Nachhilfelehrer für die Testvorbereitung in Anspruch, so können sich die Kosten auf 100 bis 200 \$ pro Stunde belaufen (BRIGGS 2009).

BRIGGS (2009) nennt einen weiteren Faktor neben den monetären Kosten. Er bezieht sogenannte Opportunitätskosten in seine Kostenkalkulation mit ein. So ist er der Meinung, die einzige freie Testvorbereitung sei, wenn ein Schüler sich überhaupt nicht auf die Hochschulzugangstests vorbereitet. Opportunitätskosten richten sich nach der Zeit, die ein Schüler in die Testvorbereitung investiert. Diese könnte er anderweitig in Aktivitäten, die seine Chancen auf eine Hochschulzulassung verbessern, investieren.

Studien

Wie bereits angedeutet, spielt Nachhilfeunterricht in den USA für die Vorbereitung von Hochschulzugangstests eine große Rolle. Die Forschung geht auch auf Fragen nach sozioökonomischen Ungerechtigkeiten in Bezug auf Hochschulzugangstests bzw. deren Vorbereitung ein. Die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht wird hier vor allem an einer Verbesserung der Ergebnisse der Hochschulzugangstests festgemacht.

Effects of coaching on SAT I: reasoning test scores (POWERS & ROCK 1999)

POWERS & ROCKS Studie von 1999 war die erste amerikanische Untersuchung, die sich mit den Effekten von kommerzieller Nachhilfe auf die Vorbereitung auf den SAT beschäftigt. Die Stichprobe der Studie bestand aus 3311 Schülern, die im Zeitraum von Herbst 1995 bis zum Frühjahr 1996 am SAT teilgenommen haben. Bei einer Antwortquote von 63 % konnten die Antworten von 2086 Schülern verwendet werden. POWERS & ROCK (1999) fragten die Schüler nach der Art und der Dauer ihrer Testvorbereitung. Im Falle einer Vorbereitung durch kommerzielle Nachhilfeinstitute wurde zusätzlich nach dem Namen der Institution gefragt. POWERS & ROCK (1999) schätzten im Vorfeld verschiedene mögliche Effekte der Nachhilfe ab und bezogen sowohl diese als auch bereits existierende Differenzen, wie den sozioökonomischen Hintergrund, die akademische Leistung in der Regelschule sowie die generelle Motivation, der Schüler in ihre statistischen Modelle ein.

Im einfachsten Modell wurden keine weiteren Faktoren einbezogen, sondern ausschließlich ein Vergleich der SAT-Ergebnisse zwischen Schülern, die an einer Testvorbereitung durch Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, und denen, die nicht an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, durchgeführt. Hier konnten signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen in Höhe von acht Punkten für den verbalen Teil (SAT-V; critical reading) und 18 Punkten für den Mathematikteil festgestellt werden. Da der Einbezug weiterer Faktoren in das

statistische Modell keine großen Unterschiede zeigte, wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

Um herauszufinden, welches Nachhilfeinstitut am populärsten bzw. am erfolgreichsten hinsichtlich einer SAT-Ergebnisverbesserung war, untersuchten POWERS & ROCK (1999) die Nennungen der Studenten, die angaben, institutionelle Nachhilfe erhalten zu haben. Sie konzentrierten sich dabei auf die beiden größten Institute der Testvorbereitung „Kaplan“ und „The Princeton Review“. Für eines der beiden Unternehmen war die Leistungsverbesserung durch den Nachhilfeunterricht auf den SAT-M um 33 Punkte signifikant höher als das allgemein resultierende Ergebnis einer Leistungsverbesserung um 18 Punkte. Es konnten jedoch keine Effekte festgestellt werden, die von denen der untersuchten Gesamtstichprobe abwichen.

Shadow Education American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment (BUCHMANN ET AL. 2010)

BUCHMANN ET AL. (2010) analysierten in ihrer Studie längsschnittlich erhobene Datensets unterschiedlicher Schüler (National Education Longitudinal Study NELS). Im Jahr 1988 wurden die ersten Daten von, zu diesem Zeitpunkt, Achtklässlern erhoben. Dieselben Schüler wurden weiterhin beobachtet und 1990 und 1992 erneut Daten erhoben, als sich die Schüler in der Highschool befanden. Die letzten Datenerhebungszeiträume waren 1994 und schließlich 2000. Die Daten stammten aus den Erhebungen zu den ersten drei Messzeiträumen inklusive der Daten aus der 2000er Erhebung bezüglich der Universitätseinschreibung und der SAT-Vorbereitung. Die Daten bestanden sowohl aus Eltern- wie auch aus Schülerkomponenten und waren durch das langfristig angelegte Stichprobendesign passend für die Studie, da auch ethnische und sozioökonomische Daten erhoben wurden. Bezüglich des familiären Hintergrundes und des Ausmaßes der Testvorbereitung konnten BUCHMANN ET AL. (2010) aussagen, dass es selten vorkam, dass Schüler aus Familien mit einem hohen Einkommen keine oder nur die günstigste Variante, wie Bücher oder Videos, zur Testvorbereitung heranzogen. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass sie erwartungsgemäß häufiger zu einer intensiveren und somit teureren Art der Testvorbereitung griffen. Auch das Bildungsniveau der Eltern spielte hier eine Rolle. BUCHMANN ET AL. (2010) fanden zudem heraus, dass es für weibliche Schüler wahrscheinlicher war, mehrere Vorbereitungstypen zu wählen als für männliche. Das vorherige Abschneiden der Schüler in der Regelschule spielte

für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht wie erwartet eine Rolle und begründete laut BUCHMANN ET AL. (2010) einen negativen Effekt. Schüler, die während ihrer Schulzeit erfolgreicher waren, nehmen weniger Testvorbereitung wahr als weniger leistungsstarke Schüler. Im Umkehrschluss bedeutete dies, dass leistungsschwache Schüler häufiger zu einer (kosten-)intensiven Testvorbereitung greifen (mussten). Bezog man jedoch den sozialen Hintergrund der Eltern mit ein, so änderte sich dieser Effekt. Schüler, deren Eltern über ein höheres Einkommen sowie über eine höhere Bildung verfügten, nahmen ebenfalls häufig eine Form der Testvorbereitung in Anspruch.

Hier deuteten sich somit ähnliche Ergebnisse wie auf internationaler Ebene an. Schüler, die bereits leistungsstark und schulisch erfolgreich waren, nahmen Nachhilfeunterricht (oder hier andere Arten der Testvorbereitung) um sich einen Wettbewerbsvorteil gegenüber den Mitschülern zu verschaffen.

Auf dem amerikanischen Markt kommt dieser Wettbewerbsvorteil ganz besonders zum Tragen, da es darum geht, welche zukünftigen Studenten von den einzelnen Universitäten ausgewählt werden und hiervon wiederum ganz erheblich späterer beruflicher Erfolg abhängt.

BUCHMANN ET AL. (2010) betrachteten in ihrer Studie auch den Einfluss, den eine Testvorbereitung auf die tatsächlichen Ergebnisse des SAT-Tests hat. Als Ergebnis ließ sich konkret aussagen, dass das Absolvieren eines kommerziellen Kurses zur Testvorbereitung das SAT-Ergebnis um durchschnittlich 30 Punkte verbesserte, während die Vorbereitung mit einem privaten Nachhilfelehrer in Einzelnachhilfe das SAT-Ergebnis um 37 Punkte anheb. Im Vergleich dazu erreichten Schüler mit einer Vorbereitung durch Bücher oder Videos keine signifikante Verbesserung. Hingegen half ihnen das Absolvieren eines Highschool-Kurses zu einer Erhöhung des Testresultates um 30 Punkte. Betrachtet man die Ergebnisse, konnte es sich also durchaus lohnen, in eine institutionelle Testvorbereitung zu investieren. Jedoch warben die Nachhilfeeinrichtungen mit um 100 Punkte verbesserte Testergebnisse. Eine solche hohe Verbesserung des Resultates konnte durch entsprechende Studien nicht belegt werden (POWERS & ROCK 1999). Ob eine geringe Verbesserung des Endergebnisses das Bestreben, an einer bestimmten Universität aufgenommen zu werden, unterstützte, hing jedoch ausschließlich davon ab, wie die Universitäten ihre Studenten auswählten (BUCHMANN ET AL. 2010). Hierzu fand BRIGGS (2009) in einer Befragung von 130 universitären Institutionen heraus, dass mehr als ein Drittel der Meinung war, dass eine Erhöhung des SAT-Ergebnisses um 20 Punkte die Wahrscheinlichkeit einer Zulassung signifikant verbessern würde. Bemerkenswert war, dass der Einfluss des Haushaltseinkommens nach Einbezug der

Testvorbereitung im Hinblick auf das Testresultat stark abnahm. Jedoch blieb das Einkommen weiterhin relevanter als die Bildung der Eltern. Auf diese Studie wird nachfolgend genauer eingegangen.

Bezüglich der Zulassung an hochselektiven Universitäten hatte die dargestellte Testvorbereitung einen positiven Effekt auf die Zulassung (BUCHMANN ET AL. 2010). Interessanterweise wurden Studenten aus dem Nordosten der USA wahrscheinlicher an hochselektiven Universitäten aufgenommen als Schüler aus dem Westen oder mittleren Westen. Besonders unwahrscheinlich war die Zulassung für Schüler aus dem Süden.

SAT coaching, bias and causal inference (BRIGGS 2002) und

Using linear Regression and Propensity Score Matching to estimate the effect of coaching on the SAT (BRIGGS & DOMINGUE 2009)

Eine weitere Studie, die die Daten der NELS–Erhebung von 1988 nutzte, ist von BRIGGS (2002). Die untersuchten Probanden wurden zunächst 1990 als Zehntklässler und erneut 1992 als Zwölftklässler befragt. Für die Studie wurden die vorliegenden Daten in vier verschiedene Kategorien eingeteilt.

Tabelle 1: Einteilung der verschiedenen Gruppen der Testteilnahme der NELS Daten (nach BRIGGS 2009)

Admission Test - taking Pattern	NELS (1992)
POP 1: Teilnahme an PSAT oder PLAN und SAT oder ACT	28,8 %
POP 2: Teilnahme an SAT oder ACT aber nicht an PSAT oder PLAN	22,1 %
POP 3: Teilnahme an PSAT oder PLAN aber nicht an SAT oder ACT	3,9 %
POP 4: keine Testteilnahme	45,2 %

Für die spätere Studie von BRIGGS & DOMINGUE (2009) wurden ebenfalls bereits vorhandene Datensätze herangezogen. Diese gingen aus der Educational Longitudinal Study (ELS) hervor. Die Daten wurden an zwei Testzeitpunkten erhoben. Im Jahr 2002 wurden die damaligen Zehntklässler befragt. 2004 wurden dieselben Schüler in Klasse 12 noch einmal untersucht. Die Studie stellte eine Replikation der vorhergegangenen Studie, jedoch mit unterschiedlichen Probanden dar.

Tabelle 2: Einteilung der verschiedenen Gruppen der Testteilnahme der ELS Daten (nach BRIGGS 2009)

Admission Test - taking Pattern	ELS (2004)
POP 1: Teilnahme an PSAT oder PLAN und SAT oder ACT	26,3 %
POP 2: Teilnahme an SAT oder ACT aber nicht an PSAT oder PLAN	37,1 %
POP 3: Teilnahme an PSAT oder PLAN aber nicht an SAT oder ACT	6,2 %
POP 4: keine Testteilnahme	30,4 %

Wie aus beiden dargestellten Tabellen hervorgeht, ist die allgemeine Teilnahme an verschiedenen Hochschulzugangstests von circa 51 % in 1992 auf 63,4 % in 2004 angestiegen. Aus einem Vergleich beider Datensätze geht zudem hervor, dass die Gruppe, die von einer Testteilnahme abgesehen hat, von 45,2 % auf 30,4 % gesunken ist. Zudem stieg der Prozentsatz der Schüler, die auf einen Vortest verzichtet haben, von 22,1 % auf 37,1 % an.

Die Schüler wurden in beiden Datenerhebungen gefragt, welche Art der Vorbereitung sie vor dem SAT oder ACT nutzten. Vergleicht man die beiden Studien, so ließen sich, bezogen auf die Testvorbereitung, folgende Veränderungen erkennen.

Tabelle 3: Veränderungen in der Testvorbereitung im Vergleich von 1992 zu 2004 (BRIGGS 2009)

Testvorbereitung	POP 1		POP 2	
	2004	1992	2004	1992
Highschoolkurs	22 %	23 %	20 %	16 %
kommerzieller Nachhilfeunterricht	16 %	13 %	14 %	9 %
privater Nachhilfelehrer	9 %	6 %	10 %	8 %
Bücher	63 %	62 %	60 %	64 %
Computerprogramme	36 %	15 %	36 %	11 %

Tabelle 3 zeigt die Veränderungen in der Testvorbereitung der Stichproben aus dem Jahr 1992 und der Stichprobe im Jahr 2004, jeweils entsprechend der Stichprobengröße. Die größte Veränderung zeigte sich erwartungsgemäß in der Nutzung von Computerprogrammen. Die weiteren Möglichkeiten der Testvorbereitung, insbesondere das Besuchen von privatem Nachhilfeunterricht oder die Nutzung kommerzieller Nachhilfe, ist jeweils geringfügig angestiegen.

Um die Wirkung der Testvorbereitung zu testen, vergleicht BRIGGS (2002) die Testergebnisse von 3492 Studenten, die sowohl am PSAT als auch am SAT teilgenommen haben. Er stellt heraus, dass die einzige Vorbereitungsmaßnahme, die eine erkennbare Ergebnisverbesserung nach sich zieht, die Nutzung von Nachhilfeunterricht war. Hierbei konnte der Nachhilfeunterricht entweder privat als Einzelunterricht oder im Gruppennachhilfeunterricht in einer kommerziellen Einrichtung erfolgen. Eine signifikante Verbesserung konnte auch hier ausschließlich für die beiden Teile SAT-M (Mathematikteil) bzw. SAT-V („critical reading“) festgestellt werden. Zudem war die Verbesserung durchschnittlich relativ gering (10 bzw. 20 Punkte für SAT-V bzw. SAT-M) (BRIGGS 2002). Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die vorliegende Studie den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler nicht einbezog und auch keine Rücksicht auf bereits vorhergehende Unterschiede im Wissen der Schüler nahm (BRIGGS 2002).

Um die tatsächlichen Effekte einer Testvorbereitung durch Nachhilfeunterricht herauszufinden, führte BRIGGS (2002) eine lineare Regression durch. BRIGGS (2002) schloss, dass der durchschnittliche Verbesserungseffekt bei der Nutzung von Nachhilfe auf den SAT-M im Bereich von 15 Punkten lag, während sich der Effekt auf den SAT-V nur um durchschnittlich acht Punkten bewegte.

Hinsichtlich des ACT fand BRIGGS (2002) heraus, dass es keinen signifikanten Verbesserungseffekt durch Nachhilfeunterricht gab.

BRIGGS (2002) stellte weiterhin fest, dass es keine statistisch signifikanten Effekte einer Testvorbereitung durch Nachhilfeunterricht in unterschiedlicher Form gab, wenn die Schüler der Testgruppe im Vorlauf des SAT nicht am PSAT teilgenommen hatten (Schüler der POP 2 Stichprobe).

Für die Untersuchung von BRIGGS & DOMINGUE (2009) wurde ein neueres Datenset herangezogen (ELS-Daten). Die Schüler wurden in dieselben Testvorbereitungsgruppen eingeteilt wie in der vorhergehenden Studie von BRIGGS (2002) (siehe Tabelle 2). Es soll herausgefunden werden, welche Effekte auf das Ergebnis des SAT-Test bei unterschiedlicher Testvorbereitung festgestellt werden können. Für die Studie wurden die Daten von 3146 Schülern, die im Vorfeld am SAT teilgenommen haben, verwendet. Als Ergebnis dieser Untersuchung kann festgehalten werden, dass es einen kleinen positiven und statistisch signifikanten Effekt auf das Ergebnis des SAT-M durch die Nutzung von institutioneller Gruppennachhilfe (Verbesserung um 13 Punkte) und durch das Heranziehen eines privaten

Nachhilfelehrers (Verbesserung um 15 Punkte) gab. Für die Schüler, die im Vorfeld bereits am PSAT teilgenommen haben, konnte ein kleiner, jedoch signifikanter negativer Effekt (Verschlechterung um sieben Punkte) auf das Ergebnis des SAT-M bei Nutzung eines Computerprogramms zur Testvorbereitung festgestellt werden. Für Schüler, die vorher nicht am PSAT teilgenommen haben, konnte durch die Nutzung von Büchern zur Testvorbereitung ein kleiner signifikanter positiver Effekt von sieben Punkten bezüglich des SAT-M Ergebnisses festgestellt werden. Durch keine der Testvorbereitungsmöglichkeiten konnte eine statistisch signifikante, positive Verbesserung des SAT-V Resultates bewiesen werden. Tatsächlich erhielt man für die Gruppe von Schülern, die vorher nicht am PSAT teilgenommen haben und sich später für einen Kurs in der Regelschule zur Testvorbereitung entschieden, einen signifikanten negativen Effekt von 10 Punkten Verbesserung im SAT-V.

Für die Studenten, die den ACT sowie den PLAN absolvierten, waren die einzigen Vorbereitungsmöglichkeiten, bei welchen die Autoren statistisch signifikante Verbesserungseffekte erhielten, privater Nachhilfeunterricht (Verbesserung von 0,43 des ACT-M-Ergebnisses) sowie die Nutzung von speziellen Vorbereitungsbüchern (Verbesserungseffekt von 0,6 des ACT-E-Ergebnisses). Für Schüler, die ausschließlich den ACT absolvierten, konnte keine statistisch signifikante Veränderung des Testergebnisses durch die Testvorbereitung festgestellt werden.

Relativierung der Studienergebnisse

BRIGGS (2009) relativierte in seiner Publikation die vorwiegend negativen bzw. nur sehr gering positiven Verbesserungsergebnisse der vorgestellten Studien. Zum einen muss beachtet werden, dass die Qualität, die Dauer und die Durchführung des Nachhilfeunterrichts nicht immer gleich und auch nicht immer exakt kontrollierbar waren. Damit steht in direktem Zusammenhang, dass sich mit der Qualität des Nachhilfeunterrichts auch die Effekte der Nachhilfe änderten. Hinzu kam, dass manche Schüler möglicherweise aufnahmefähiger oder passender für manche Arten von Nachhilfeunterricht waren. Zudem begünstigte eine positive Lehrer-Schüler-Konstellation das Ergebnis des Nachhilfeunterrichts (BRIGGS 2009).

In weiteren Studien könnte der Nachhilfeunterricht als konstante Variable gewählt werden. Zudem wäre interessant, für welche Art von Schülern der Nachhilfeunterricht in entsprechender Form am ergiebigsten wäre.

Ebenso wie die Qualität des Nachhilfeunterrichts variierte, kann sich auch die Qualität der durchgeführten Nachhilfestudien unterscheiden. Dies beinhaltet, wie bereits angedeutet, eine

kontrollierte Auswahl der untersuchten Variablen. BRIGGS (2009) schlug als optimales Testdesign eine zufällig gewählte Anzahl an Schülern vor, die in verschiedenen Testvorbereitungsformen untersucht werden müssten. Weiterhin kritisierte er, dass in vorhandenen Studien statistische Anpassungen vorgenommen wurden, die unter dem Einbezug von bereits bekannten Einflussfaktoren bzw. Unterschieden in den Charakteristika der Schüler gewählt wurden. BRIGGS (2009) war jedoch indifferent, ob solche Anpassungen passend für Studien über den Erfolg der Testvorbereitung sind.

Weiterhin merkte er an, dass sich sowohl SAT als auch ACT ständig ändern. Es können also nur schwer generelle Aussagen getroffen werden, da der Test ständig aktualisiert wird. Beispielsweise kamen erst 2006 der Aufsatzteil des SAT sowie der optionale Aufsatzteil des ACT hinzu. Zudem wurden von den verantwortlichen Organisationen nach einigen Durchführungsjahren speziell die Teile der Tests verändert oder entfernt, die bis dahin als besonders gut vorzubereiten galten. Die ursprüngliche Testintention lag darin, herauszufinden, ob die Schüler für ein Studium an einer Hochschule geeignet sind und nicht, ob sie finanzielle Möglichkeiten oder andere Ressourcen haben, um sich auf den Test vorzubereiten. Bis zum Zeitpunkt von BRIGGS Einschätzung in 2009 lagen seiner Ansicht nach keine Studien über die neueste Form des SAT oder ACT vor. Die Aussagen der älteren Studien sind somit nur mit dem Wissen zu interpretieren, dass heutzutage eine andere Testart vorliegt.

Ein weiterer Kritikpunkt, der mit der Aktualität der Wirkungsstudien zusammenhängt, ist die fehlende Evaluation von computerbasierten Testvorbereitungsmaßnahmen. Wie oben ersichtlich, ist die Testvorbereitung am Computer die einzige Vorbereitungsmethode, die in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat. Jedoch wurde dieser Nachhilfemethode (kommerziell oder gratis im Internet) bisher noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist allerdings zu erwarten, dass sich die Schüler heute entweder zusätzlich zu anderen Methoden oder aber ausschließlich mit Online-Nachhilfetools vorbereiten BRIGGS (2009).

In einer weiteren Studie ging BRIGGS (2009) zusammen mit der NACAC (National Association for College Admission Counseling) der Frage nach, ob eine Verbesserung des SAT-Ergebnisses um 20 Punkte wirklich lohnt und die Chancen auf eine Zulassung an der gewünschten Universität erhöht. Diese Frage ist insofern interessant, wenn man beachtet, wie viele Kosten (monetäre sowie Opportunitätskosten) durch den Nachhilfeunterricht zur Testvorbereitung entstehen. Zudem zog er die Möglichkeit der Messfehler in Betracht, die das SAT-Endergebnis der Teilnehmer ebenfalls geringfügig verändern können. Eine

Verbesserung um 10 bzw. 20 Punkte wurde gewählt, da sie dem durchschnittlichen Verbesserungsergebnis aus den Studien zu diesem Thema entsprach.

In der NACAC Umfrage wurden verschiedene postsekundäre Einrichtungen wie Universitäten oder Colleges befragt, ob die Wahrscheinlichkeit, einen Schüler zur entsprechenden Institution zuzulassen, mit einer Erhöhung des SAT-M Resultates um 20 Punkte, bei sonst gleichbleibenden Faktoren, anstiege. Die Untersuchungsteilnehmer sollten mit Hilfe einer Tabelle einordnen, in welchem Punktebereich dies für ihre persönlichen Entscheidungen zutreffen würde (beispielsweise bei 450 bis 470 Punkten oder bei 700 bis 720 Punkten u.a.).

Von 246 befragten Zulassungsverantwortlichen gaben 130 an, dass ihre Institution SAT-Ergebnisse als Zulassungsindikator heranziehen würde. Diese 130 Personen/Institutionen nahmen an der Befragung teil und lieferten einen vollständigen Datensatz. Die Institutionen wurden dann wiederum in zwei Gruppen aufgeteilt, je nachdem ob sie mehr oder weniger als 50 % ihrer Bewerber zuließen. Letztere Gruppe galt als stark selektiv, während die Universitäten mit einer Zulassungsquote von mehr als 50 % als weniger selektiv eingestuft wurden. Weiterhin sollten die befragten Zulassungsverantwortlichen angeben, ob ein SAT-Resultat mit zehn Punkten mehr im Teil des kritischen Lesens (SAT-V) die Wahrscheinlichkeit einer Zulassung erhöhte.

Aus der Studie ging hervor, dass in manchen Fällen (basierend auf dem Punktebereich) mehr als ein Drittel der befragten Personen der Meinung waren, dass eine Verbesserung des SAT-M Ergebnisses die Wahrscheinlichkeit einer Zulassung signifikant erhöhte. Dies galt besonders für die höheren Punktebereiche und für die hochselektiven Institutionen. Im Gegensatz dazu standen die weniger selektiven Institutionen. Hier erhöhte eine SAT-Verbesserung im unteren Punktebereich die Wahrscheinlichkeit einer Zulassung. Einen sehr hohen Effekt der Erhöhung der Zulassungswahrscheinlichkeit im oberen Punktebereich gab es bei den stark selektiven Institutionen. BRIGGS (2009) vermutet, dass dies daran lag, dass im oberen Punktebereich die Unterschiede zwischen den Bewerbern nur sehr gering waren und somit eine geringfügig höhere Punktzahl viel ausmachte.

Um alle Teile des SAT abzudecken, wurde der relative neue Schreibeil (SAT-W) des SAT in die Untersuchung aufgenommen. Jedoch lagen aus anderen Studien keine Daten vor, welche Verbesserungswerte erwartet werden können. Hier wurde der gleiche Wert wie im Mathematikteil, eine Verbesserung um 20 Punkte, angenommen. Der Autor ging dabei davon

aus, dass es möglich sein könnte, durch Nachhilfeunterricht für den Schreibeil eine ähnliche Verbesserung wie für die mathematische Sektion zu erreichen. Von 245 befragten Institutionen nahmen 117 an diesem Untersuchungsbereich teil. Es konnte festgestellt werden, dass der Einfluss einer Ergebnisverbesserung für diesen SAT-Teilbereich eher gering war. Dies kann laut BRIGGS (2009) daran liegen, dass dieser Bereich noch relativ neu war und bei den Zulassungsverantwortlichen noch wenig Aussagekraft für eine Zulassungsentscheidung hatte.

Die Ergebnisse dieser Studie sind kritisch zu betrachten, da die Richtlinien des SAT eine andere Bewertung der Ergebnisse vorgesehen hatten. So wurde vorgeschlagen, dass die Verantwortlichen vermeiden sollen, Schüler, die in manchen Bereichen ausreichend gut abgeschnitten haben, aufgrund von geringen Punktedifferenzen in anderen Berichen, abzulehnen (BRIGGS 2009). Betrachtet man die Ergebnisse der oben vorgestellten Studie von BRIGGS (2009), so liegt es nahe anzunehmen, dass die Verantwortlichen den Ratschlägen der Testherausgeber nur wenig nachkamen und so den Zweck des SAT vom ursprünglich angedachten entfremdeten. BRIGGS (2009) vermutete, dass die Institutionen, die eine SAT-Verbesserung von 20 Punkten in einem Bereich als relevant für die Zulassung einstufen, auch bejahen, dass das SAT-Ergebnis als Grenzwert für eine Zulassung verwendet wird. Lag ein solcher Grenzwert vor und überschritt ein Schüler mit einem geringen Verbesserungswert von 10 bis 20 Punkten diesen, dann war jede kleine Erhöhung des Endergebnisses signifikant wichtig für eine Zulassung.

Auch wenn es für den ACT speziell keine Studienergebnisse gab, nahm BRIGGS (2009) an, dass das Ergebnis ähnlich ausfallen würde, zumal im Handbuch der Testinterpretation auf eine Erwähnung einer Möglichkeit von Messfehlern und deren Einfluss verzichtet wurde.

Es kann zusammengefasst werden, dass in Amerika Nachhilfe grundsätzlich eher zur Vorbereitung von Hochschulzugangstests eine Rolle spielt und weniger als regelmäßiger Begleiter des Unterrichtes in der Regelschule. Über die Wirkung des Nachhilfeunterrichts zur Testvorbereitung ist man sich in der Literatur nicht ganz einig. Zudem muss zwischen den verschiedenen Formen des „tutoring“ zur Testvorbereitung unterschieden werden, um Aussagen treffen zu können. Insgesamt wurde festgestellt, dass die Wirkung auf die Testergebnisse nur gering ausfällt und häufig unter den Angaben der Nachhilfeinstitute liegt.

4.3 Asien – Japan und Korea

In Asien wird im Vergleich sehr häufig auf Nachhilfeunterricht zurückgegriffen. Dies liegt an der Wertschätzung von Leistung (es ist möglich mit viel Arbeit, einer guten Ausbildung und Anstrengung viel zu erreichen) und an der Relevanz des Schulabschlusses für eine spätere Karriere.

Japan

Zieht man als Beispiel Japan heran, so lässt sich feststellen, dass das japanische Schulsystem sehr selektiv und durch viele Aufnahmetests geprägt ist. Zudem entscheidet die Schulabschlussnote über den Zugang zur Universität und insbesondere zu welcher Universität. Dies hat einen starken Einfluss auf die anschließende berufliche Karriere. Nachhilfeschulen werden in Japan „juku“ genannt und bieten neben Hilfe in den traditionellen Fächern auch Unterricht in Fächern, die in der Regelschule nicht angeboten werden (ENTRICH 2012; DOHMEN, ERBES, FUCHS & GÜNZEL 2008; BRAY 2003). Besonders in der Stadt ist Nachhilfe weit verbreitet. BRAY (2003) legte dar, dass bis zu 90 % der japanischen Schüler in städtischen Bereichen Nachhilfe in unterschiedlicher Form erhielten. MORI & BAKER (2010) ergänzten, dass es im heutigen Japan sehr unterschiedliche Formen von Nachhilfe gibt. War es bisher wie auch in den USA üblich, sich vor allem auf Hochschulzugangstests vorzubereiten, so gibt es heute ein größeres Angebot für unterschiedliche Bedürfnisse. Auch die japanische Regierung hat ihre Einstellung zum Nachhilfeunterricht geändert. Während in den 1970er Jahren und später eher Bedenken über Leistungsdruck und Zeitmangel der Schüler durch Nachhilfeunterricht geäußert wurden, so unterstützt die Regierung heute eine Kooperation zwischen Nachhilfeinstituten und Regelschulen, um optimales Lernen in einem angemessenen zeitlichen Rahmen zu gewährleisten. Nachhilfeunterricht ist nach MORI & BAKER (2010) in Japan somit nicht nur ein „Schatten“ der regulären schulischen Bildung, sondern vielmehr ein fester Bestandteil der öffentlichen Bildung. Auch in der Gesellschaft wird Nachhilfeunterricht als Teil der Ausbildung akzeptiert.

STEVENSON & BAKER führten bereits 1992 eine Untersuchung über den japanischen Nachhilfemarkt durch. Die Daten, die für die Studie genutzt wurden, kommen aus einer Längsschnittstudie des Jugendforschungszentrums in Tokio in den Jahren 1980 und 1982. Die Stichprobe von 1980 umfasste eine Gruppe von 7240 Schülern und war für japanische Highschoolschüler repräsentativ. 4280 Schüler konnten zwei Jahre später erneut befragt werden. Es wurden sowohl private als auch staatliche Schulen zufällig und aus verschiedenen

Bezirken gewählt. Die Ergebnisse waren wie von den Autoren erwartet. 88 % der Schüler, die planten später eine Universität zu besuchen, erhielten mindestens eine Form von Nachhilfeunterricht. 60 % nahmen an zwei oder mehr Nachhilfeaktivitäten teil. Ein Drittel der Schüler erklärte sich zudem bereit, nach dem Absolvieren der Regelschule ein Jahr in einer speziellen Schule zur Hochschulzugangstestvorbereitung zu verbringen (ein sogenannter „Ronin“ zu werden). STEVENSON & BAKER (1992) fanden heraus, dass das Alter der Kinder, in dem sie die Entscheidung trafen, später eine Hochschule besuchen zu wollen, eine Relation zur Nachhilfenutzung hatte. So erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler an einer oder mehreren Nachhilfeaktivitäten teilnahm, wenn er bereits in der Grundschule Hochschulpläne hatte. Im Gegensatz dazu sank die Beteiligungswahrscheinlichkeit bei Schülern, die erst spät eine Hochschulkarriere ins Auge fassten. Auch bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes fanden STEVENSON & BAKER (1992) ähnliche Hinweise, wie sie bereits für andere Länder dargelegt wurden. In Japan nahmen Schüler, deren Eltern wohlhabend waren oder eine höhere Bildung hatten, häufiger an Nachhilfeunterricht teil. Zudem spielten sowohl monetäre als auch temporäre Ressourcen einer Familie ebenso eine Rolle wie das Geschlecht des Kindes. Gleich relevant waren die Wohnlage einer Familie (in der Stadt oder auf dem Land) sowie die bisherige akademische Leistung eines Kindes. Diese Effekte waren jedoch nur im mittleren Bereich angesiedelt. Zusammengenommen erhöhten sie die Wahrscheinlichkeit der Nachhilfeinanspruchnahme jedoch um 12 bis 15 %. Besonders auffallend waren in der Untersuchung die großen Differenzen zwischen den Geschlechtern. Männliche Schüler nahmen häufiger an Übungstests und anderen Kursen teil und waren eher bereit (54 % mehr Schüler), nach der Schule ein Vorbereitungsjahr in einer Nachhilfeschule zur Hochschulzugangstestvorbereitung zu machen. Nur ein Zehntel der weiblichen Schüler überlegte, im Falle dass sie nicht direkt an einer Hochschule aufgenommen werden, eine derartige Schule zu besuchen. Auch hatten die schulischen Leistungen der Schüler einen Einfluss auf das Nachhilfeverhalten. Schüler mit besseren Noten sowie Schüler, die eine akademische Stundenplanform gewählt haben, nutzten häufiger Nachhilfeunterricht, wobei die akademische Laufbahn einen weitaus höheren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Nachhilfeteilnahme hatte (22 % bis 68 % mehr Schüler mit akademischer Ausrichtung nahmen Nachhilfe). Erkennbar aus der Studie war auch, dass Schüler von Highschools, die erfolgreich in den internen Schulrankings der Universitäten sind, mehr Nachhilfe nutzten. Dies traf jedoch nicht auf den Nachhilfeunterricht in sogenannten jukus zu, da zum Zeitpunkt der Studie Highschools derartige Testvorbereitungen selbst anboten. Wie auch in anderen Untersuchungen gab es den mittleren Effekt, dass Schüler aus einer städtischen Umgebung

öfter Nachhilfeunterricht besuchten als Schüler aus ländlichen Gegenden. Allgemein stellten STEVENSON & BAKER (1992) fest, dass die Teilnahme an Nachhilfeunterricht in der Regelschule die Wahrscheinlichkeit erhöhte eine Universität zu besuchen. Die Autoren unterschieden auch zwischen der Durchführung von Übungstests und Fernkursen, die zuhause absolviert werden. Übungstests erhöhten laut der Studie die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulbesuches um ein signifikant positives Ergebnis von 16 %. Die Inanspruchnahme von Fernkursen erhöhte die Wahrscheinlichkeit sogar um signifikante 25 %. Ein interessantes Ergebnis der Studie war, dass sich für Schüler, die einen privaten Nachhilfelehrer hatten, die Wahrscheinlichkeit des Universitätsbesuches verringerte. STEVENSON & BAKER (1992) führten dies darauf zurück, dass vor allem leistungsschwache Schüler einen Nachhilfelehrer benötigten und diese sich dann nicht für ein Studium entschieden. Dies galt speziell für das nachhilfeintensive japanische System, da hier leistungsstärkere Schüler Nachhilfeunterricht eher in Form von Hochschulvorbereitung absolvieren, anstatt mit einem privaten Nachhilfelehrer Wissenslücken aufzuarbeiten. Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule (z.B. in Juku) hatte nur einen geringen und nicht-signifikanten Effekt auf den Hochschulbesuch. STEVENSON & BAKER (1992) nahmen an, dass dieses Ergebnis auch darauf zurückzuführen ist, dass Schüler Regelschulen besuchen, die ein eigenes Nachhilfeprogramm anboten und so ein weiterer außerschulischer Nachhilfeunterricht nicht nötig war. Insgesamt war es für männliche Schüler wahrscheinlicher eine Hochschule zu besuchen, was möglicherweise an der intensiveren Förderung männlicher Personen im Bildungszusammenhang lag.

Südkorea

Der Nachhilfeunterricht in Südkorea unterlag in den letzten Jahrzehnten unterschiedlichen Regelungen. Die Entwicklung ging dabei von einer starken Nachfrage in unterschiedlichen Schulbereichen zu Beginn der achtziger Jahre, die zu einem generellen Verbot in 1980 führte, über eine Lockerung in verschiedenen Bereichen bis zu einer kompletten Abschaffung des Verbotes (BRAY 2003). Die Abschaffung führte zu einem erneuten starken Anstieg der Nachhilfenutzung in Südkorea. Ende der neunziger Jahre wurde eine schrittweise Restriktion erneut diskutiert und es wurden Pläne vorgelegt, die letztlich nicht umgesetzt wurden.

Nachdem das Verbot des Nachhilfeunterrichts nicht mehr durchsetzbar war, stiegen die Ausgaben für Nachhilfeunterricht stark an. Nach KIM (2004) gaben koreanische Haushalte im Jahr 1998 2,9 % des Bruttoinlandsproduktes für privaten Nachhilfeunterricht aus. Bemerkenswert ist zudem, dass diese Ausgaben fast auf Höhe der Ausgaben für das Regelschulsystem (3,4 % des BIP) lagen. KIM (2004) untersuchte in seiner Studie, mit Hilfe

der Daten des Korean National Assessment of Educational Achievement (NAEA) 2001, den Zusammenhang zwischen der Qualität einzelner Schulen und der Nachfrage nach Nachhilfeunterricht. Der NAEA-Test bestand aus fünf Teilen: Koreanisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Neben den individuellen Testergebnissen der Schüler gab es Umfrageergebnisse der Lehrkräfte, die die einzelnen Fächer unterrichteten sowie der Schüler, die am Test teilgenommen haben. Die Fragebögen für die Lehrkräfte enthielten Auskünfte über die Schule, wie beispielsweise den Ort, ob es eine Privatschule ist oder nicht oder ob nach Geschlechtern getrennt wurde. Zudem enthielt der Fragebogen Charakteristika des Lehrers, wie dessen Ausbildung, Alter und Arbeitszeitaufwand.

Der zusätzliche Fragebogen der Schüler sammelte einige wenige Auskünfte über die Situation der Familie, wie die Ausbildung der Eltern oder die Berufstätigkeit der Mutter. Fehlend waren jedoch Angaben über das Alter oder das Einkommen der Eltern. Es wurden aber Daten über die Freizeit der Schüler erhoben, wie die Zeit, die sie für außerschulische Aktivitäten aufbrachten und wieviel davon in Nachhilfeunterricht bzw. in eigenständiges Arbeiten investiert wurde (KIM 2004). KIM (2004) verwendete in seiner Studie die Daten von 8738 Schülern (Stichprobe I). In einer weiteren Stichprobe (Stichprobe II) betrachtete KIM (2004) Paneldaten aus simulierten Scholastic Aptitude Tests (SAT), die von einem führenden Nachhilfeinstitut erhoben wurden. 101263 Zehntklässler nahmen an diesem Test in 1998 und zwei Jahre später, im Jahr 2000, als Zwölftklässler teil. Die Daten ermöglichten die Berechnung und Auswertung von Unterschieden in standardisierten Testergebnissen der Schüler. KIM (2004) verwendete die Ergebnisse zudem, um die individuelle Produktivität der einzelnen Schulen zu ermitteln. Daten lagen hierzu für 524 Highschools vor (112 Schulen sowie 4063 Schüler dieser Stichprobe fanden sich auch in Stichprobe I der NAEA Daten wieder). Die Ergebnisse von KIMs Studie gaben Hinweise darauf, dass eine geringere Schulqualität zu einer höheren Nachfrage nach Nachhilfeunterricht führt. Weiterhin nahmen Schüler von öffentlichen Schulen signifikant häufiger Nachhilfeunterricht in Anspruch. Öffentliche Schulen zeichneten sich in Korea dadurch aus, dass die Lehrer nach einem bestimmten Zeitraum die Schule wechseln mussten. KIM vermutete, dass dadurch ein Mangel an effektivem Unterrichten gegeben war. Zudem bestand ein weniger intensives Vertrauensverhältnis zwischen den Kollegen und dem Schulleiter. Kosten und Klassengröße unterschieden sich häufig nicht von denen einer privaten Schule. Sind die Mitschüler in einer Klasse bzw. Schule insgesamt leistungsstärker, konnte eine Reduktion der Nachfrage nach

Nachhilfeunterricht des Einzelnen festgestellt werden. Die Streuung der Leistungen der Schüler erhöhte signifikant die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht.

Die durchschnittliche Zeit, die für Nachhilfeunterricht aufgewendet wurde, lag in der Studie bei 80 Minuten. KIM (2004) stellte fest, dass eine Verbesserung der Schulführung bzw. Schulverwaltung auf das Level der Privatschulen, eine Reduktion der Nachhilfenachfrage um 14 Minuten bringen könnte. Im Rahmen der vorliegenden Studie wäre dies eine beträchtliche Minimierung. Er folgerte aufgrund ähnlicher Ergebnisse bezüglich anderer schulischer Merkmale, dass eine Verbesserung der Lernumwelt in der Schule, einen erheblichen Rückgang der Nachfrage nach Nachhilfeunterricht bedeuten könnte. KIM vertrat zudem die Ansicht, dass nicht nur der Wunsch nach Leistungsverbesserung und optimalen Testergebnissen eine Rolle für die Nachhilfenachfrage spielen, sondern auch institutionelle Charakteristika der Regelschulen.

KANG (2007) untersuchte in seiner Studie die Auswirkungen von monetären Ausgaben der Eltern für Nachhilfeunterricht auf die schulische Leistung ihrer Kinder. Als Analysegrundlage wurden die Daten des „Korean Education and Employment Panels (KEEP)“ verwendet. Das Panel ist eine längsschnittliche Untersuchung, die vom „Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET)“ durchgeführt wurde. Die anfängliche „KEEP“ Stichprobe bestand aus 6000 Schülern aus drei unterschiedlichen Populationen. Je 2000 Schülern stammten aus der 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule, aus der 12. Jahrgangsstufe der allgemeinen Highschool und aus der 12. Klasse der beruflichen Highschool. Die 12. Klasse entspricht dem Abschlussjahr der schulischen Ausbildung. Die Stichprobe wurde bewusst so ausgewählt, um eine Abbildung der Grundgesamtheit der betreffenden Schüler zu schaffen. Zudem wurden die Schüler aus je 100 Schulen und dort je vier unterschiedlichen Klassen gewählt, um regionale Unterschiede einzubeziehen. Die Datenerhebung erfolgte mittels verschiedener Fragebögen für die Schüler sowie weiterer Fragebögen für Lehrer, Schulleiter und Eltern, um zusätzliche Hintergrundinformationen zu erhalten. Zudem konnten für die Studie Daten des CSAT (koreanischer SAT) der Abschlusschüler herangezogen werden. Da vorwiegend für die Gruppe der allgemeinen Highschoolschüler Daten des CSAT vorliegen, beschränkte sich die Studie auf diese Gruppe. Aus der verbleibenden Gruppe wurden zudem einige Schüler ausgeschlossen. Dies gilt beispielsweise für Schüler, die nicht von ihren Eltern als rechtliche Fürsorgebevollmächtigte vertreten werden, sondern von einem unabhängigen Vormund.

Aus dieser Studie ging hervor, dass die Schüler am häufigsten Mathematik Nachhilfe nachfragten (51,8 %), vor Englisch (41,0 %) und Koreanisch (30,1 %). Zudem dauerte die wöchentliche Mathematiknachhilfe mit durchschnittlich 2,5 Stunden am längsten. Auch differenzierte die Studie zwischen erstgeborenen und weiteren Nachhilfeschülern. Erstgeborene erhielten demnach, basierend auf einer finanziellen Analyse, signifikant mehr Nachhilfeunterricht (KANG 2007). KANG (2007) fand als Ergebnis seiner Studie heraus, dass private Nachhilfeausgaben nur einen geringen Effekt auf das Testergebnis der Schüler hatten. Monetäre Investitionen haben somit, laut der vorliegenden Untersuchung, kaum Einfluss auf das schulische Abschneiden von Kindern und Jugendlichen. KANG (2007) vermutete, dass ein Grund für den geringen Effekt in Korea sein könnte, dass die Lehrkräfte im Sektor des privaten Nachhilfeunterrichts qualitativ schlechter sind.

KIM & PARK (2010) führten eine weitere Untersuchung über die Nachhifesituation in Südkorea durch. Im Fokus der Studie standen die Determinanten der Nachfrage nach Nachhilfeunterricht ebenso wie die Effektivität staatlicher Nachhilferegulierungsversuche. Für die Erhebung wurden 3605 Eltern von Zwölftklässlern mit einem validierten Fragebogen befragt, der aus vier Teilen bestand. Es wurden unter anderem Charakteristika der Studenten wie beispielsweise das Alter und die Schulleistung erhoben. Ein weiterer Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit dem familiären Hintergrund sowie generellen Fragen zur Nachhilfenutzung. Zudem wurden Informationen über die Regelschule der Kinder im Internet oder durch Gespräche mit dem Lehrpersonal gesammelt. Der hier verwendete Fragebogen erinnert an die Studie von KIM (2004). Zudem wurden Daten über die staatliche Regulierung der Arbeitsstunden der „hawkon“ genannten Nachhilfeinstitute in Korea gesammelt (KIM & PARK 2010).

Als abhängige Variable wurden die monatlichen Ausgaben der Eltern für Nachhilfeunterricht gewählt. Die unabhängigen Variablen spiegelten die oben vorgestellten Bereiche des Fragebogens inklusive der staatlichen Regulierungen wider (KIM & PARK 2010).

Um die Ergebnisse der Studie detailreicher zu gestalten, wurden Quintile gebildet. Das 0,25ste Quintil wurde einem Nachhilfeausgabenwert von Null (= null Dollar) zugeordnet. Dem 0,5ten Quintil entsprach ein Wert von 11,86 (= \$ 113) während das 0,75te Quintil einen Wert von 12,72 (= \$ 267) aufwies. Die höchsten Ausgaben für Nachhilfe lagen im 0,9ten Quintil bei einem Wert von 13,53 (= \$ 602). Für die Untersuchung der Daten wurden CLAD Modellschätzungen und Tobit-Software benutzt. Es lagen für die vier Quantile, denen Nachhilfeausgaben zugeordnet werden konnten, Ergebnisse vor. Für die generellen

Nachhilfeausgaben konnten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Im kleinsten Quantil, das heißt bei den geringsten Nachhilfeausgaben, wurde weniger Geld für männliche Schüler ausgegeben. Im größten Quantil jedoch, welches den höchsten Nachhilfeausgaben entsprach, war die Wahrscheinlichkeit für Ausgaben für männliche Schüler wesentlich höher. Dies deutet darauf hin, dass für männliche Schüler in Korea mehr Geld für Nachhilfeunterricht aufgewendet wurde. KIM & PARK (2010) stellten weiterhin einen Zusammenhang zwischen den Nachhilfeausgaben der Eltern und der schulischen Leistung der Kinder fest. Die Autoren hielten es aus diesem Grund für möglich, dass die Eltern eine Art strategische Entscheidung trafen, wie sie die Ausgaben für Nachhilfe einteilen. Bedacht wurden hierbei sowohl die mögliche Leistungskapazität der Schüler als auch der Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht für den jeweiligen Schüler. KIM & PARK erklärten dies so, dass im Quantil mit den niedrigsten Ausgaben die leistungsschwachen Schüler gefördert wurden, die die Aussicht haben durch Nachhilfeunterricht zur Gruppe mit Topleistungen zu gehören, anstatt einer Investition in Kinder mit der Aussicht auf Leistungen im mittleren Bereich. Anders verhielt es sich jedoch im dritten Quantil (Nachhilfeausgaben von ca. \$ 267). Hier wurde nur wenig Geld für die leistungsschwächsten Kinder verwendet, da diese die geringste Chance auf einen Hochschulzugang haben. Die Variable der Ausbildung der Eltern wies einen positiv signifikanten Effekt zu den Nachhilfeausgaben in allen Quantilen auf. Ein Anstieg der Anzahl der Kinder im Haushalt verringerte die Ausgaben für Nachhilfe per capita um 16 % im Median. KIM & PARK (2010) stellten fest, dass Eltern, die Kinder an einer Schule mit einem größeren Schüler-Lehrer-Verhältnis hatten, in allen Quantilen wahrscheinlicher Geld in Nachhilfeunterricht investierten. Dies gilt jedoch nicht für das größte Quantil. Im Gegensatz dazu nahm die Wahrscheinlichkeit, Geld für Nachhilfe auszugeben, bereits ab einem Schüler weniger pro Lehrer ab. Dies traf besonders auf das Quantil mit den niedrigsten Nachhilfeausgaben zu. Weiterhin stellten KIM & PARK (2010) fest, dass die Eltern von Schülern an kleineren Schulen mehr für Nachhilfeunterricht ausgaben. Insgesamt benötigten Schüler an Privatschulen weniger Nachhilfeunterricht als Schüler an öffentlichen Schulen. Dieses Ergebnis ist ebenso wie bei KIM (2004) möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Lehrer an öffentlichen Schulen alle fünf Jahre an eine andere Schule wechseln müssen, während Privatschullehrer für unbeschränkte Zeit an einer Schule unterrichten können. Durch die Rotation fühlen sich die Lehrer weniger zu einer Schule zugehörig und das Einführen längerfristiger Projekte oder selbstorganisiertes Lernen wird gehindert. Die Anzahl an Jahren, die die Eltern ausgebildet wurden, hatte einen signifikanten Effekt im größten und im kleinsten Quantil, wo der stärkste Effekt vorlag. KIM & PARK (2010) folgerten, dass dieses

Phänomen eintrat, weil Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status mit anderen gut ausgebildeten Eltern in Kontakt traten, die ihren Kindern eventuell Nachhilfeunterricht ermöglichen. Infolgedessen wurde Druck auf die Eltern ausgeübt, ihren Kindern ebenfalls Nachhilfeunterricht zu ermöglichen, um diese weiter zu fördern. Die Eltern fühlten sich vermehrt verpflichtet, ihren Kindern bessere Unterstützung zu gewährleisten, damit die Kinder bessere Werte in den Hochschulzugangstests erreichen und somit bessere Collegechancen haben. Solche Eltern gaben mehr für Nachhilfeunterricht aus, um einer möglichen geringen Leistung der Kinder vorzubeugen. KIM & PARK (2010) untersuchten ebenfalls die Wirkung der staatlichen Öffnungszeitenregulierung der koreanischen Nachhilfeinstitute („hakwon“). So ist es den Instituten nicht mehr gestattet nach 22 Uhr Nachhilfeunterricht anzubieten. Diese Regelung hatte eine signifikant negative Verbindung mit den Nachhilfeausgaben allgemein und im dritten Quantil. Eltern, die in Gebieten mit dieser Regelung wohnten, gaben 44 % weniger für Nachhilfeunterricht aus als Eltern in unregulierten Gebieten.

Auch KIM & LEE (2010) untersuchten in ihrer Studie das Nachhilfeverhalten von Schülern in Südkorea und griffen dabei auf zwei, im Vorfeld erhobene, Datensets zurück (Survey of Private Tutoring SOPT von 1997 und Urban Household Expenditure Survey UHES von 1998). Als Ergebnis ihrer Modelluntersuchung erhielten KIM & LEE (2010), dass circa 75 % aller Haushalte beider Datensets positive Ausgaben für Nachhilfeunterricht verzeichneten. Die durchschnittlichen Ausgaben bewegten sich innerhalb der beiden Datensets zwischen 4,7 % und 6,2 % des Haushaltseinkommens. Auch konnte erkannt werden, dass Haushalte mit positiven Nachhilfeausgaben einen höheren sozioökonomischen Status haben als Haushalte ohne derartige Ausgaben. Die Differenz war jedoch nicht groß. Die geschätzte Einkommenselastizität aus der Studie lag bei 0,54 für den durchschnittlichen Haushalt. Sofern andere Faktoren konstant bleiben, bedeutet dies, dass bei einem Anstieg des Haushaltseinkommens um 1 % die Ausgaben für Nachhilfeunterricht um 0,54 % steigen. Ähnlich wie bei den Studien in der Türkei, ergab sich, dass Haushalte, die ein Haus besaßen, mehr für Nachhilfeunterricht ausgaben. Jedoch war auch dieser Effekt nur gering. Interessant war zudem, dass Schüler mit einer hohen akademischen Leistung signifikant mehr für Nachhilfeunterricht ausgaben, als Schüler mit einer mittleren bzw. durchschnittlichen Schulleistung bei Konstanthaltung weiterer Faktoren. Je schlechter die Schulleistung war, desto weniger wurde für Nachhilfeunterricht ausgegeben. Dieses Ergebnis war laut KIM & LEE (2010) konsistent mit den Vorhersagen ihres theoretischen Modells. Jedoch ist zu relativieren, dass die Aussagen über die akademische Leistung der Schüler über einen

Elternfragebogen erhoben wurden und somit etwas verzerrt sein könnten. Ebenso wie in zahlreichen Studien in anderen Ländern, kann auch hier festgestellt werden, dass großstädtische Mittelklassefamilien bei Konstanzhaltung anderer Faktoren, mehr für Nachhilfe ausgaben. Für KIM & LEE (2010) war ein Grund dafür, dass die Kosten für Nachhilfeunterricht in großen Städten möglicherweise günstiger waren, da zusätzlich zu anderen Faktoren, der Transport der Schüler einfacher und kostengünstiger sein könnte. Eine weitere Erklärung von KIM & LEE (2010) war, dass der kulturelle Aspekt des Stadtlebens oder der städtische Lebensstil einen höheren Druck auf die Eltern ausübte, ihren Kindern beste Voraussetzungen für den Wettbewerb, um den Zugang zu den besten Universitäten, zu geben. Auch sprachen die Autoren ein Stichprobenproblem an. Es wäre möglich, dass Familien, die sehr viel Wert auf die schulische Bildung ihrer Kinder legen in größere Städte ziehen, um bessere Bildungsmöglichkeiten für die Kinder zu erhalten. In ländlichen Gegenden würden dann Familien mit einem weniger starken Bildungsfokus zurückbleiben.

Auch in dieser Studie gab es zahlreiche weitere Faktoren, die höhere Nachhilfeausgaben beeinflussten. Beispielsweise konnte bei längerer Bildungszeit der Eltern, besonders hinsichtlich der Mutter, ein höherer Nachhilfaufwand festgestellt werden. Dies erinnert an die Ergebnisse der türkischen Studien. Jedoch verschwand dieser Effekt, wenn man nur die Stichprobe der Großstädte betrachtete. Aus der Studie ging auch hervor, dass die Ausgaben für Nachhilfeunterricht abnahmen, wenn die Mutter einer Berufstätigkeit außerhalb des Hauses nachging. Dies könnte mit der traditionellen Rollenverteilung in Korea und der Möglichkeit, dass die Frau eher zu Hause bleibt, wenn der Bildungsfokus der Familie für die Kinder hoch ist, zusammenhängen. Am höchsten waren die Ausgaben für Nachhilfeunterricht (ca. 6 % des Haushaltseinkommens) für „Wiederholer“, also Schüler, die den Hochschulzugangstest nicht geschafft haben. KIM & LEE (2010) fanden, dass dies einem Mangel an Überbrückungsalternativen wie dem „Community College“ in den USA und der damit verbundenen Not eines Bestehens des Zugangstests geschuldet ist. Bezüglich der Geschlechterverteilung war die Einkommenselastizität für Nachhilfe für Jungen geringer als für Mädchen. Nachhilfeunterricht für männliche Kinder ist demnach fester in das Haushaltsbudget eingeplant. Dies lag, ähnlich wie in anderen asiatischen Ländern, wahrscheinlich an der traditionellen Rollenverteilung. Die Autoren untersuchten auch die politische Intention mit einer sogenannten Gleichheitsstrategie eine Reduzierung von Nachhilfeunterricht zu erreichen. Im Rahmen dieser Gleichheitsstrategie wurden öffentlichen und privaten Schulen gleichermaßen Schüler zugeteilt. Eine Selektion der Privatschulen fand nicht mehr statt. KIM & LEE (2010) waren der Meinung, dass sich dieses Vorhaben eher

ins Gegenteil gewendet hat. Gerade für Schüler der Highschools war eine Zunahme der Ausgaben für Nachhilfeunterricht erkennbar.

Insgesamt betrachtet, waren die Ergebnisse dieser Studie konsistent mit denen anderer Länder und weiteren koreanischen Studien. Jedoch boten KIM & LEE (2010) mögliche Erklärungen für die hohen Nachhilfeausgaben in Korea. Beispielsweise nannten sie den starken Einkommensanstieg der letzten Jahre, in Verbindung mit dem ökonomischen Wachstum Südkoreas und der damit einhergehenden erhöhten Nachfrage nach Bildung als möglichen Grund für die hohe Nachhilfenachfrage, da diese vom formalen Schulsystem allein nicht gestemmt werden konnte. Auch private Schulen konnten aufgrund der neuen staatlichen Regelungen keine Sonderposition mehr einnehmen. Weiterhin machten KIM & LEE (2010) die Gleichheitsstrategie der koreanischen Regierung für eine Zunahme der Nachhilfenachfrage verantwortlich. Da die Schulen nicht mehr zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern auswählen konnten, sehen sich die Lehrkräfte einer sehr heterogenen Klassenzusammensetzung gegenüber. Daraufhin sank das Unterrichtsniveau in der Klasse und leistungsstärkere Schüler nahmen zusätzlichen Unterricht in Anspruch, um sich dennoch bestmöglichst auf die Zulassung an Eliteuniversitäten vorzubereiten. KIM & LEE (2010) zogen zudem das wenig zufriedenstellende formale Schulsystem als Grund für erhöhten Bedarf an Nachhilfeunterricht in Betracht. Die Regelschule leistete nicht, was sich die Eltern unter angemessener Ausbildung für ihre Kinder vorstellten. Dementsprechend wendeten sich Eltern Nachhilfeeinstituten zu, die sich eher nach der Elternnachfrage richteten. Neben den möglichen Gründen für die erhöhte Nachhilfenachfrage gaben KIM & LEE (2010) Vorschläge für eine Senkung der Ausgaben und die, damit einhergehende Verbesserung des formalen Schulsystems hinsichtlich der Chancengleichheit für alle Schüler jeglicher Herkunft.

Die aktuellste Studie aus Südkorea stammt von BYUN (2014) und behandelte die verschiedenen Arten von Nachhilfe sowie die damit verbundene akademische Leistung. Für die Studie wurden die Daten der Korean Education Longitudinal Study (KELS) von 2005 verwendet. Die Stichprobe deckte etwa 7000 koreanische Siebtklässler ab. Es konnten insgesamt jedoch nur die Daten von 4279 Schülern verwendet werden, die sowohl an der ersten Befragung als auch an den beiden folgenden Erhebungen inklusive der fachlichen Leistungstests teilnahmen. Zusätzlich musste der passende Elternfragebogen vorliegen. Die Daten konnten jedoch nicht auf alle koreanischen Siebtklässler verallgemeinert werden, da keine Panelgewichtungen vorlagen.

Die Autorin nahm zunächst deskriptive Analysen zur aktuellen Verbreitung von Nachhilfeunterricht in Südkorea vor. Am häufigsten besuchten die untersuchten koreanischen Schüler Nachhilfeeinrichtungen (80 %), gefolgt von privater Einzelnachhilfe (22 %) oder Gruppennachhilfe (26 %). Die Durchführung einer logistischen Regression zeigte folgende Ergebnisse: Die Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Nachhilfeunterricht variierten je nach der Art des Nachhilfeunterrichts. So war das (hohe) Familieneinkommen bei den untersuchten Schülern ein signifikanter Einflussfaktor für die Teilnahme an Nachhilfeunterricht in einer Nachhilfeeinrichtung, ebenso wie für die Teilnahme an privatem Nachhilfeunterricht. Bei anderen Arten wie Fernnachhilfekursen oder Internetnachhilfe spielte das Familieneinkommen jedoch keine signifikante Rolle. BYUN (2014) untersuchte auch wie die Geschwister in Zusammenhang mit der Art des Nachhilfeunterrichts standen. Es konnte festgestellt werden, dass Schüler mit weniger Geschwistern wahrscheinlicher ein Nachhilfeeinrichtung besuchten als Kinder mit vielen Geschwistern. Diese nutzten jedoch seltener Internetnachhilfeangebote. Mädchen besuchten seltener ein Nachhilfeeinrichtung als Jungen aber nahmen wahrscheinlicher an Fernnachhilfekursen und Online-Nachhilfeunterricht teil. Bezüglich der akademischen Leistung konnte festgestellt werden, dass diese positiv mit der Nutzung von Nachhilfeeinrichtungen verbunden war. Leistungsstarke Schüler nutzten öfter Nachhilfeeinrichtungen. Mit der Teilnahme an privatem Nachhilfeunterricht bzw. Fernkursen war die akademische Leistung jedoch negativ verbunden. Leistungsschwächere Schüler nahmen demnach häufiger an privatem Nachhilfeunterricht oder an Fernnachhilfekursen teil. Für Schüler in ländlichen Gegenden war es weniger wahrscheinlich eine Nachhilfeeinrichtung zu besuchen, jedoch wahrscheinlicher Online-Nachhilfeangebote zu nutzen. Dies könnte durch Transportschwierigkeiten und den hohen Zeitaufwand erklärt werden. Hinsichtlich der Wirksamkeit der verschiedenen Nachhilfearten, speziell bezogen auf die Leistung in Mathematik nahm BYUN (2014) verschiedene Untersuchungen vor. Insgesamt konnte ein kleiner signifikant positiver Einfluss des Besuchens einer Nachhilfeeinrichtung auf die Mathematikleistungen festgestellt werden. Hinsichtlich des Nutzens eines privaten Nachhilfelehrers und der mathematischen Leistung konnte die Autorin keinen signifikanten Effekt feststellen. Für die weiteren Nachhilfeformen konnte nur ein geringer Einfluss auf die mathematische Leistung ausgemacht werden. BYUN (2014) schloß ihre Studie mit der Überlegung ab, dass auch weiterhin nicht klar ist, ob und inwiefern Nachhilfeunterricht, in verschiedener Form, einen Einfluss auf die akademische Leistung von Schülern hat. Auch wurde die Vertiefung der Lücke hinsichtlich schulischer Leistung zwischen leistungsstarken Schülern mit einem starken sozioökonomischen Hintergrund und weniger einkommensstarken

Familien durch hohe Investitionen in Nachhilfeunterricht angemerkt. Zudem kritisierte BYUN (2014), dass sich die koreanischen Nachhilfeinstitutionen darauf spezialisierten, den Schülern kurzfristiges Wissen beizubringen, um in Tests besser abzuschneiden, jedoch wurde kein Wert auf kritisches Hinterfragen oder langfristiges nachhaltiges Lernen gelegt.

5 Entwicklung der Forschungsziele der Studie

Aus der ausführlichen Betrachtung der Literatur in den vorangegangenen Kapiteln zeigt sich deutlich, dass in der bisherigen Forschung vermehrt Wert auf die quantitativen Faktoren des Nachhilfeunterrichts gelegt wurde, auch in Verbindung mit ökonomischen Einflussgrößen. Jedoch wurden bislang nur wenige längsschnittlich angelegte Studien durchgeführt, die die Entwicklung von Nachhilfeschülern über mehrere Jahre hinweg verfolgen.

Auch der Faktor der Nachhaltigkeit ist erst in jüngerer Zeit relevant für die Nachhilfeforschung geworden. Demnach gibt es bisher nur wenige nationale Studien, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Auch im internationalen Vergleich spielt die Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht bisher eine äußerst geringe Rolle. Hier wurde eher die allgemeine Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts untersucht. Detaillierte Vergleichsstudien zwischen mehreren Ländern wurden bislang vorwiegend auf Metaebene mit Hilfe von PISA oder TIMSS Daten durchgeführt. Das Augenmerk lag hierbei weniger auf der Wirksamkeit oder der Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts sondern vorwiegend auf der generellen Nutzung von Nachhilfe, den Ausgaben für Nachhilfeunterricht und den Gründen der Nutzung.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde versucht herauszufinden, ob der Nachhilfeunterricht, den ehemalige Schüler in Deutschland und den USA erhielten, gemäß gängiger Definitionen, als nachhaltig gelten könnte und ob dies auf die Leistungen und das weitere Nachhilfeverhalten der Studenten im folgenden Ausbildungsabschnitt Einfluss nimmt. Hier interessierte vor allem, ob Unterschiede zwischen den beiden Studentengruppen aus unterschiedlichen Ländern festgestellt werden konnten und inwiefern sich der, von den Studenten erlebte Nachhilfeunterricht, als nachhaltig herausstellt. Zusätzlich sollte erhoben werden, wie die studentischen Stichprobengruppen ihre Situation während des Studiums bezüglich des Nachhilfeunterrichts einschätzten.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Durchführung der Studie, die methodischen Grundlagen sowie die Untersuchungsergebnisse detailliert dargestellt.

6 Empirische Untersuchung

Um die vorgestellten Forschungsanliegen empirisch untersuchen zu können, wurde eine Befragung von Studenten der University of California, San Diego (UCSD) und der Universität Bayreuth (UBT) durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Untersuchung, inwieweit der Nachhilfeunterricht, den die Studenten erhalten haben als nachhaltig eingestuft werden kann. Ebenso interessant ist die Frage, wie sich die aktuelle Situation der Studenten bezüglich des Nachhilfeunterrichts an der Universität gestaltet, um mögliche Rückschlüsse zu ziehen.

6.1 Onlinebefragung als eingesetztes Erhebungsinstrument

In der zugrundeliegenden Erhebung wurde die Onlinebefragung als Erhebungsinstrument gewählt. Laut Definition ist hierunter allgemein eine Befragung unter Zuhilfenahme des Internets zu verstehen (WÜBBENHORST 2013).

Die Durchführung einer Onlinebefragung bringt sowohl Vor- als auch Nachteile. Beispielsweise ist sie schneller und ressourcenschonender durchzuführen als eine Erhebung mit einem Papierfragebogen und Einflüsse wie soziale Erwünschtheit werden gemindert. Außerdem besteht die Möglichkeit der Nutzung von technischen Möglichkeiten wie komplexen Filtern oder optisch ansprechenden Gestaltungsmöglichkeiten und variierenden Fragenkonstellationen (BANDILLA 2002; BAUR & FLORIAN 2009).

Ein Nachteil der Onlinebefragung ist unter anderem die Selbstselektion der Probanden. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass nur Studenten, die über einen Internetzugang verfügen, teilnehmen. In der heutigen Zeit ist dieses Problem jedoch vernachlässigbar. Im Gegenzug stellt jedoch die unterschiedlich hohe Motivation der Probanden zur Teilnahme an der Erhebung eine größere Herausforderung dar. Dies führt dazu, dass nur ein bestimmter Teil der Studierenden in der Stichprobe vorhanden ist.

Als problematisch bei einer Onlinebefragung ebenso wie bei anderen Befragungsformen erweisen sich die Personen, die nicht an der Erhebung teilnehmen oder diejenigen, die die Umfrage wieder abbrechen. Hierdurch entstehen systematische Fehler, die vermieden werden sollten, weil sie dazu tendieren das Zufallsprinzip außer Kraft zu setzen (BAUR & FLORIAN

2009). Weiterhin bestehen bei Onlinebefragungen die Probleme von Over- bzw. Undercoverage (BAUR & FLORIAN 2009).

Undercoverage bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Auswahlgesamtheit (in diesem Fall die Bachelorstudenten, des Wintersemesters 2012/2013) nicht die Grundgesamtheit der Studenten abdeckt. Dies kann passieren, wenn einzelne Fakultäten, zum Beispiel aufgrund ihres Internetnutzungsverhaltens oder ihrer Motivation zur Teilnahme an der Erhebung, im Gegensatz zu anderen Fakultäten, stark überrepräsentiert sind. In der vorliegenden Untersuchung soll Undercoverage vermieden werden, indem die Auswahlgesamtheit aus allen eingeschriebenen Bachelorstudenten der Universität Bayreuth sowie aus den Studierenden der biologischen Fakultät der University of California, San Diego besteht. Alle genannten Studierenden haben so die individuelle Wahlmöglichkeit an der Erhebung teilzunehmen.

Jedoch kann es durchaus zu Verzerrungen kommen, da manche Fakultäten mehr Studenten aufweisen als andere. Dies muss bei der Auswertung durch entsprechende Gewichtung berücksichtigt werden bzw. ist die Fakultätenunterscheidung für das Gesamtergebnis nicht von Interesse.

Ein weiteres Problem von Onlinebefragungen ist Overcoverage. Overcoverage tritt auf, wenn eine Person einen Fragebogen mehrfach beantwortet oder nicht gewünschte Zielpersonen den Bogen ausfüllen (BAUR & FLORIAN 2009; SCHMIDT 1997). Das Problem kann in dieser Erhebung durch technische Möglichkeiten wie Cookies, die nur eine einmalige Bearbeitung zulassen und einer engen Zusammenarbeit mit der Studierendenkanzlei bzw. der Fakultätskoordinatorin, vermieden werden.

Sogenannte Totalausfälle (unit-nonresponse), die eine Stichprobe verzerren, können ein zusätzliches Problem darstellen, da der Forscher nur an Daten von bestimmten Teilen der ausgewählten Stichprobe kommt. Dies kann vorkommen, wenn beispielsweise Daten nicht zugänglich sind (spezielle Archive) oder ausgewählte Probanden sich weigern an der Erhebung teilzunehmen (BEHNKE ET. AL 2006). Für die Studie bedeutet dies, dass die Studierenden zwar für die Bruttostichprobe jedoch nicht für die Nettostichprobe berücksichtigt werden. Dies kommt vor allem dadurch zustande, dass sich die Probanden für einen Abbruch der Befragung entscheiden und somit nicht für die Nettostichprobe gezählt werden, da diese nur vollständig ausgefüllte Fragebögen beinhaltet. Man kann solche Probanden somit ebenfalls als Verweigerer betrachten. Ähnlich werden alle Teilnehmer, die auch in der Bruttostichprobe nicht auftauchen, da sie sich entscheiden, überhaupt nicht an der

Erhebung teilzunehmen, behandelt. Diese sind dann weder in der Brutto- noch in der Nettostichprobe zu finden, lassen sich jedoch über die Ausschöpfungsquote berechnen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Ausschöpfungsquoten bei Onlinebefragungen in der Regel niedriger ausfallen, als dies zum Beispiel bei mündlichen Befragungen der Fall ist. Jedoch kommt es immer auf die Stichprobe an. Bei Studenten, die sehr oft mit Onlineaktivitäten in Berührung kommen, können meist gute Quoten erzielt werden, beziehungsweise besteht oft kein Unterschied zwischen Onlinebefragungen und anderen Methoden der Datenerhebung. Als abschließendes Charakteristikum besteht ein erheblicher Kostenvorteil der Onlinebefragung (COUPER & COUTTS 2006; KAPLOWITZ, HADLOCK & LEVINE 2004).

Bezüglich der methodischen Probleme einer Onlinebefragung stellt BANDILLA (2002) fest, dass diese Mankos vor allem auf Erhebungen zutreffen, die eine undefinierte Stichprobe, wie beispielsweise alle Internetnutzer betreffen. Da in der vorliegenden Studie jedoch sehr genau bekannt ist, welche Stichprobe der Erhebung zugrunde liegt, können methodische Schwachstellen vernachlässigt werden. Zudem ist nicht beabsichtigt, die Ergebnisse der Untersuchung auf die Gesamtbevölkerung zu übertragen.

Abschließend lässt sich folgern, dass die Vorteile der Onlinebefragung unter den gegebenen Umständen überwiegen. Einige der großen Nachteile der Onlinebefragung treffen auf die zugrundeliegende Stichprobe nicht zu, da diese als geschlossen betrachtet werden kann. Aus diesen Gründen wurde die Onlinebefragung als Erhebungsinstrument für die nachfolgenden Untersuchungen gewählt.

6.2 Empirische Erhebung mit Studenten der University of California, San Diego, USA

In der zugrunde liegenden Erhebung wird untersucht, wie Studierende der University of California, San Diego Nachhilfeunterricht empfunden haben, an dem sie während ihrer Zeit an der Highschool teilgenommen haben und wie sich dieser auf ihre gegenwärtige Situation an der Universität auswirkt.

6.2.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Befragung wurde ebenso wie die Erhebung in Deutschland als Querschnittserhebung konzipiert und somit nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt. In diesem

Fall ist eine Querschnittskonzeption gerechtfertigt, da vor allem untersucht werden soll, wie sich in der Vergangenheit Erlebtes auf das aktuelle Verhalten und die aktuellen Überzeugungen auswirkt. Bezogen auf die konkrete Untersuchung soll erhoben werden, wie sich die Teilnahme an Nachhilfeunterricht in der Highschool langfristig, beispielsweise im Hinblick auf das nachhaltige Lernen von speziellen Strategien, auswirkt. Auch soll festgestellt werden, ob sich ehemalige Nachhilfeschüler in einer Art Abhängigkeitsverhältnis befinden und in der Universität weiterhin auf Nachhilfeunterricht zurückgreifen. Um Veränderungen bezüglich der oben genannten Faktoren aufzuzeigen, wäre eine Längsschnittuntersuchung sinnvoll, die jedoch im Rahmen dieser Arbeit, aufgrund der begrenzten zeitlichen und monetären Ressourcen nicht durchgeführt werden kann.

Da in dieser Untersuchung, die Daten der Studierenden, die an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, von größerem Interesse sind, jedoch auch auf die Daten der anderen Probanden nicht verzichtet wurde, konnte durch eine komplexe Filterführung zwei unterschiedliche Fragebögen ausgegeben werden. Diese ähneln sich im Grunde sehr, jedoch beziehen sich bei dem Teil der Stichprobe, der keinen Nachhilfeunterricht erhalten hat, die Fragen auf die Erwartungen der einzelnen Teilnehmer hinsichtlich des Nachhilfeunterrichts. Zur detaillierteren Analyse der Stichprobe wurden die regulären Daten, somit die Daten der Teilnehmer an Nachhilfeunterricht, herangezogen, da diese von größerem Interesse für die vorliegende Arbeit waren.

6.2.2 Befragungsinstrument

Für die zugrunde liegende Befragung wurde ein Fragebogen entwickelt und eingesetzt, der nachfolgend näher beschrieben wird.

6.2.2.1 Inhalt des Testinstruments

Im ersten Teil des englischsprachigen Bogens wurde nach allgemeinen Daten gefragt, die vorwiegend über geschlossene Fragen erhoben wurden, wie das Geschlecht oder die Teilnahme an Nachhilfe. Auch wurden Fragen gestellt, die die Art der Nachhilfe sowie die Dauer bzw. die Nachhilfefächer abdeckten. Zudem wurde der Effekt des Nachhilfeunterrichts auf die Notenentwicklung geprüft und ein Zusammenhang zwischen der Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts und der Leistungsverbesserung der Studierenden untersucht. Hierzu gaben die Studierenden Auskunft, wie sehr sich ihr Leistungsniveau im betreffenden Fach verbessert hat. Da sich die Notengebung in der Universität stark von der Notengebung in der Highschool unterscheidet und die Leistungen hier auch von anderen Faktoren, die nicht

ausreichend erhoben werden konnten, beeinflusst werden, wurde auf eine konkrete Frage nach aktuellen Noten in der Universität verzichtet.

Im Zusammenhang mit dieser Erhebung kommt einerseits die Frage auf, ob Noten ein akzeptables und valides Instrument der Wirkungsmessung sind und andererseits, ob die Auskünfte, die die Studierenden über sich selbst und ihre Leistungen geben, der Realität entsprechen.

Zum Zweifel an der Validität der Noten zur Leistungserfassung lässt sich im Zusammenhang mit Nachhilfe aussagen, dass es meist schlechte Noten sind, die Eltern als Anlass für Nachhilfeunterricht nehmen. In den USA spielen Noten eher im Rahmen von Punkten in Hochschulzugangstests wie dem SAT eine Rolle, die dem Jugendlichen den Eintritt in verschiedene Universitäten ermöglichen. Im Gegensatz zur Situation in Deutschland gibt es hier keine Wiederholung einzelner Klassenstufen aufgrund von schlechten Noten. In dieser Erhebung werden Noten als Indikator zur Leistungsverbesserung verwendet, da sie trotz aller Nachteile von den Schulen als vergleichbare Bewertungsinstrumente eingesetzt werden und auch den in dieser Studie angestrebten Vergleich zwischen zwei Ländern vereinfachen.

In einer Untersuchung von DICKHÄUSER & PLENTER (2005) wurde, wie bei SPARFELDT, BUCH, ROST & LEHMANN (2008) festgestellt, dass die von den Schülern berichteten Noten und die tatsächlichen Noten einen Korrelationskoeffizienten von $r = 0,88$ aufweisen. Es wird somit die gängige Praxis bestätigt, Noten durch Selbstauskunft zu erheben. Dies wird auch in einer Studie von STREBER, HAAG & GÖTZ (2011) als Hinweis angeführt, in ihrer Studie auf die Selbstauskunft der Probanden zu vertrauen. Ebenso kann festgehalten werden, dass in der vorliegenden Studie eine anderweitige Prüfung der erhobenen Noten nur mit einem erheblichen Aufwand durchgeführt hätte werden können, da alle Leistungen sowie Leistungstest bereits in der Vergangenheit liegen und durch die verschiedenen Schulen der Probanden nicht mit den gegebenen Ressourcen hätten bearbeitet werden können.

Skalen

Im nachfolgenden Teil des Fragebogens wurden die Erkenntnisse aus der bisherigen Nachhilfeforschung speziell zur Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit von Nachhilfe umgesetzt. Die einzelnen Untersuchungsfaktoren bzw. Skalen wurden zunächst so formuliert, dass verdeutlicht wurde, welche Faktoren für nachhaltigen Nachhilfeunterricht sprechen und diese dann in mehrere Unterfragen aufgeteilt. Es kann festgehalten werden, dass von den im

Fragebogen verwendeten Skalen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf die Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht haben.

Die Einschätzungen der Studierenden wurden mittels einer vierstufigen Likert-Skala, die die Antwortabstufungen „strongly disagree“, „disagree“, „agree“ und „strongly agree“ beinhaltet, erhoben. Die einzelnen Skalen bestehen aus zwei bis fünf Einzelfaktoren. Im Folgenden wird zusammenfassend eine detaillierte Übersicht über die einzelnen Skalen und Faktoren gegeben.

Die Verwendung von Skala 1 (Lernstrategien) ist beispielsweise aus der Studie von JÜRGENS & DIEKMANN zu begründen, da von 39 % der befragten Schüler angegeben wurde, dass sich ihre Leistungen in mehreren Fächern verbessert haben. Eine Notenverbesserung in anderen Fächern als dem Nachhilfefach lässt auf die Veränderung allgemeiner Lernstrategien schließen. Auch JÜRGENS & DIEKMANN (2007) sowie die befragten Eltern begründeten diesen Effekt mit dem Erwerb von Lernstrategien. In die vorliegende Untersuchung wurde diese Skala aufgenommen, da augenscheinlich ein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Lernstrategien im Nachhilfeunterricht und einer ganzheitlichen Notenverbesserung vorliegen kann und dies weiter untersucht werden sollte.

Skala 1: Lernstrategien

From participation in tutoring I feel that I have developed new studying techniques.

I discussed different studying strategies with my tutor.

My tutor encouraged me to think about my learning style and to improve the effectiveness of my studying.

Participation in tutoring improved my time management skills.

Since receiving tutoring I now first stop to think about what I have to do before diving in-to study.

Bei JÜRGENS & DIEKMANN (2007) lassen sich beispielsweise Hinweise darauf finden, welche Faktoren für einen erfolgreichen, wirksamen und vor allem nachhaltigen Nachhilfeunterricht sprechen. So fordern die beiden Autoren, dass um nachhaltiges Lernen gewährleisten zu können, vor allem eine entsprechende Lernumgebung und entsprechende Lernprozesse vorhanden sein müssen. Nachhaltiges Lernen sehen sie vor diesem Hintergrund als Zusammenspiel von eigener Initiative beim Lernprozess sowie von Kreativität und Emotionen, die während des Lernens auftreten. Diese grundlegenden Faktoren für

nachhaltiges Lernen wurden, wie auch bereits bei JÜRGENS & DIEKMANN (2007) in die Skala des prozessorientierten Lernens aufgenommen und in der entsprechenden Skala über die vorliegenden Unterpunkte abgefragt (Skala 2: Selbstgesteuertes Lernen). Selbstorganisiertes Lernen vereint, wie auch selbstgesteuertes, selbstkontrolliertes oder selbstreguliertes Lernen den Grundsatz einer nicht fremdgesteuerten Organisation des Lernprozesses. Zentrale Merkmale einer derartigen Lernform sind beispielsweise nach SCHIEFELE & PEKRUN (1996) im eigenverantwortlichen Einsatz von kognitiven, metakognitiven, volitionalen oder verhaltensbezogenen Steuerungsmaßnahmen zu sehen. Bezogen auf die Situation im Nachhilfeunterricht ist es dem Schüler in einem gewissen Rahmen relativ einfach möglich Lerninhalte selbst zu bestimmen, beispielsweise indem er auf seine Lücken hinweist. Auch eine eigenständige Anwendung des Wissens ist aufgrund der Rahmenbedingungen des Nachhilfeunterrichts, wie einer sehr kleinen Gruppengröße eher möglich (STREBER 2010).

Skala 2: Selbstgesteuertes Lernen

I can apply the skills I learned in tutoring to other subjects.

I have positive feelings when I think about participation in my tutoring.

From tutoring I was able to learn how to evaluate myself and my school performance.

From tutoring I could recognize the purpose of the study subject for other aspects of my life.

My tutor gave me challenging learning-aims.

Skala 3 (Interesse an Schule und Fach) lässt sich in einer ähnlichen Form in einer der wenigen Studien zu Nachhaltigkeit im Nachhilfeunterricht bei JÜRGENS & DIEKMANN (2007) finden. Es liegt nahe, dass für schulischen Erfolg ein gewisses Maß an Interesse an Schule allgemein und am betreffenden Fach vorhanden sein muss. Jedoch ist auch nachvollziehbar, dass durch ausbleibenden Erfolg das Interesse an Schule und am Lernen abnimmt. Aus diesem Grund sollte erhoben werden, ob der Nachhilfeunterricht geholfen hat, das benötigte Interesse zu erhöhen, um langfristig bessere Leistung zu erzielen. JÜRGENS & DIEKMANN (2007) konnten hierzu belegen, dass 60 % der befragten Schüler angaben, dass durch den Nachhilfeunterricht ein bereits vorhandenes Interesse gefördert wurde. Ein Großteil der teilnehmenden Schüler war der Überzeugung, dass erst durch den Nachhilfeunterricht ein solches Interesse an Schule (ca. 40 %) und Fach (60 %) entstanden ist.

Skala 3: Interesse an Schule und Fach

With my participation in tutoring I have regained enthusiasm in learning and participating in school lessons again.

With being tutored my relationship with the school instructor of the subject I received tutoring in has improved.

My interest in this subject increased while being tutored.

With participation in tutoring my outlook on school and learning has improved.

Since I got tutoring I now participate in the school lessons more actively.

Skala 4 (regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten) findet sich ebenfalls in der Erhebung von JÜRGENS & DIEKMANN (2007) wieder und steht in enger Verbindung mit dem Erwerb von neuen Lernstrategien und den Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens. So prüfen JÜRGENS & DIEKMANN (2007) in ihrem Fragebogen, ob die Schüler sich insgesamt besser und öfter am Unterricht beteiligten und ihre Hausaufgaben selbstständiger erledigten, nachdem sie Nachhilfe erhielten. Dieser Untersuchungsfaktor wurde in ähnlicher Form in den vorliegenden Fragebogen aufgenommen und durch weitere Fragen ergänzt, da gute Leistungen langfristig nur erhalten werden können, wenn regelmäßig und auch in selbstständiger Art und Weise gearbeitet wird.

Skala 4: regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten

Being tutored I learned that I have to care about my own learning progress.

Since being tutored I now complete my homework regularly, even without continued tutoring.

In the tutoring I got incentives to study on my own.

Since I participated in tutoring I now take notes while studying on my own.

Dass ein regelmäßiger Kontakt zwischen dem Fach- und dem Nachhilfelehrer für nachhaltigen Nachhilfeunterricht von Bedeutung sein kann, lässt sich insofern begründen, als dass eine effiziente, grundlegende Aufarbeitung von Wissenslücken durch regelmäßigen Kontakt verbessert wird. Auch kann gezielter vorgegangen werden und es können Probleme besprochen werden, für die dann eine gemeinsame Strategie entwickelt werden kann. Auch für den Fachlehrer ist das Wissen um den Nachhilfebesuch seines Schülers von Vorteil, da

dieser durch gezielte Förderung der Problembereiche den Nachhilfeschüler weiter unterstützen kann und es somit zu einem nachhaltigeren Fortschritt des Schülers kommt.

Skala 5: Kontakt zwischen Fach- und Nachhilfelehrer

My tutor and my school instructor in the subject for which I received tutoring had frequent contact.

My school instructor knew about my participation in tutoring.

HELMKE & SCHRADER (2006) weisen darauf hin, dass für die Qualität von (Nachhilfe-) Unterricht unter anderem das Vorwissen eine Rolle spielt. Vorwissen kann sich hierbei sowohl auf fachliches Wissen als auch auf das Wissen um verschiedene Lernstrategien (STREBER 2010) beziehen. Auch BEHR (1990) weist auf die Relevanz des Schließens von Wissenslücken und der Sicherung des Vorwissens im Nachhilfeunterricht hin. Bezüglich der Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts vermutet STREBER (2010), dass diese davon abhängt, ob eine Verbesserung des Vorwissens auftritt und ob ein effizienterer Einsatz der Lernstrategien gewährleistet werden kann. Demnach ist ein Einbezug von Vorwissen bzw. das Schließen von Lücken im Vorwissen bei einer Untersuchung von nachhaltigem Nachhilfeunterricht unumgänglich.

Skala 6: Schließen von Wissenslücken

My tutor helped me identify my learning weaknesses and developed a customized study plan based on my learning style.

The tutoring has been used for closing my knowledge gaps.

The tutoring has been used most for test preparation.

Because of tutoring I am now able to make connections between previous knowledge and newly acquired knowledge.

Bezüglich der Förderung von Sozialkompetenzen (Skala 7) wird vermutet, dass nachhaltiger, Nachhilfeunterricht, besonders Nachhilfeunterricht in Gruppen, eine Förderung der Sozialkompetenz mit sich bringt. Hier sollte untersucht werden, ob dieser Zusammenhang bestätigt werden kann oder ob die Verbesserung von Sozialkompetenz bei nachhaltigem Nachhilfeunterricht keine Rolle spielt.

Skala 7: Förderung von Sozialkompetenzen

Tutoring has helped me to improve my social skills.

Because of tutoring I can communicate in a group better now.

Because of participating in tutoring it is easier for me to handle conflicts with others

Im dritten Teil des Bogens wurde untersucht, inwiefern eine Art Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht bei den ehemaligen Nachhilfeschülern zu erkennen war. Das heißt, ob sich die Studierenden beispielsweise auch ohne Nachhilfeunterricht gute Leistungen zutrauten und wie sie den langfristigen Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht einschätzten.

Skala 8 (Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht) und Skala 9 (langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht) prüften, im Gegensatz zu den obigen Skalen in direkter Weise, ob die Studenten der Meinung sind, dass nachhaltiger Nachhilfeunterricht vorlag, ob sie sich abhängig davon fühlten und welchen Gewinn sie aus dem erhaltenen Unterricht mitnahmen. Skala 8 wurde im Lauf der Untersuchung in Skala 8.1 und Skala 8.2 aufgeteilt, um besser zwischen der allgemeinen Abhängigkeit und der speziellen Abhängigkeit von Nachhilfe während des Studiums unterscheiden und differenzierte Aussagen treffen zu können.

Skala 8: Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht

During the time I participated in tutoring, I thought ...

... that my academic performance could suffer if I didn't get tutoring.

... that I could not improve my academic performance on my own without receiving tutoring.

Since attending college...

... I believe that I am able to get good grades without getting tutoring.

... I am confident that I can get good grades and perform well in school without participating in tutoring.

... I would feel more confident concerning my learning success when I were to get tutoring.

Skala 9: langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht

The skills I learned in tutoring are helping me to study in college.

I will benefit from participation in tutoring in the long term.

Tutoring has had no influence on my performance in college.

Im Alternativfragebogen für die Studienteilnehmer, die nicht an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, wurden anfangs ebenso allgemeine, demographische Daten wie das Geschlecht erhoben. Mit der Frage nach der Partizipation an Nachhilfeunterricht kam die Alternative zum Einsatz. Hier wurden im zweiten Teil Erwartungen in Bezug auf Nachhilfeunterricht geprüft. Dieser Alternativfragebogen ist für die Erhebung wichtig, da die Stichprobe nicht von Beginn an bezüglich der Nachhilfeteilnahme selektiert wurde, sondern dies erst im Laufe der Erhebung geschieht und somit auch Daten von Studierenden erhoben werden konnten, die sonst nicht beachtet worden wären. Aus deren Meinungen kann erhoben werden, wie Nachhilfeunterricht bei Studierenden eingeschätzt wird, die selbst nicht beteiligt sind.

6.2.2.2 Kontrolle des Fragebogens

Da für die geplante Untersuchung kein standardisierter Fragebogen aus diesem Themenbereich vorhanden war, wurde ein vollständig neues Erhebungsinstrument formuliert. Um sicherzustellen, dass keine inhaltlichen Missverständnisse vorliegen und der Fragebogen in einer angemessenen Zeit durchgeführt werden kann, wurde ein Probetest vorgenommen. Dieser wurde mit einer kleinen englischsprachigen Stichprobe durchgeführt. Im Anschluss daran wurden einige geringfügige Änderungen vorgenommen. Zum großen Teil wurden von den Vortestern keine Probleme berichtet, jedoch konnten im Laufe des Vortests einige Verständnisschwierigkeiten bzw. Unklarheiten behoben werden. Auch wurde bei einer Frage eine weitere Ankreuzmöglichkeit vermisst, die hinzugefügt wurde. Darüber hinaus wurde auf Anfrage ein Notenbeispiel hinzugefügt. Auch die geschätzte Zeit von zehn Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens konnte als ausreichend bestätigt werden. In einem nächsten Schritt wurden die Skalen auf die Gütekriterien empirischer Forschung überprüft, da eingesetzte Erhebungsinstrumente nach ABEL, MÖLLER & TREUMANN (1998) diesen Standards empirischer Erhebungen genügen müssen. So muss das eingesetzte Messinstrument nach der klassischen Testtheorie (BORTZ & DÖRING 2006) sowohl objektiv als auch reliabel und valide sein. Diese drei Gütekriterien geben die Qualität eines Testes an. Aufgrund der geringen

Größe der Stichprobe des Vortestes wurde die Reliabilität mittels statistischer Analysen erst in der Hauptuntersuchung gemessen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass der Fragebogen objektiv ist, da dieser quantitativ ausgewertet wird und die Testpersonen völlig unabhängig vom Tester an der Befragung teilnehmen. Zudem ist klar festgelegt, wie der Fragebogen ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert werden (BORTZ & DÖRING 2006). Bezüglich der Validität oder Gültigkeit des Fragebogens kann festgehalten werden, dass dieser das Kriterium der hohen Inhaltsvalidität (Testfaktoren erfassen das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten) erfüllt, da die Faktoren, von denen angenommen wird Nachhaltigkeit im Nachhilfeunterricht zu bedingen, mittels des Fragebogens abgefragt werden (BORTZ & DÖRING 2006). Da kein exaktes Außenkriterium für die Prüfung der Kriteriumsvalidität gefunden werden kann, ist die Überprüfung dieses Konstruktes für den zugrunde liegenden Fragebogen nicht sinnvoll. Eine quantitative Überprüfung der Validität wird ebenfalls, aufgrund der kleinen Vortest-Stichprobe, in der Hauptuntersuchung vorgenommen.

6.2.3 Stichprobe

Die Stichprobe der amerikanischen Erhebung besteht aus Studenten der „Biological Division“ der University of California, San Diego. Die Studierenden befinden sich auf „Undergraduate“-Niveau. Dies bedeutet, dass sie sich in den ersten Studienjahren nach dem Highschool-Abschluss befinden. Die „Biological Division“ wurde ausgewählt, da sich diese Fakultät als äußerst kooperativ erwies und an einer Teilnahme an der Erhebung interessiert war. Die Auswahl der „Undergraduate“-Studenten erfolgte aus der Überlegung heraus, dass diese bereits über etwas universitäre Erfahrung verfügen, jedoch noch nicht zu weit von der Zeit an der Highschool entfernt sind, um eine Verbindung zwischen früherer Nachhilfe und aktueller Leistung herzustellen. Weiterhin erwies sich diese Art der Auswahl am ressourcenschonendsten, um an Erfahrungen früherer Nachhilfeschüler zu kommen.

Es handelt sich hierbei somit um eine Gelegenheitsstichprobe (Ad-hoc-Stichprobe), da auf die Studierenden zurückgegriffen wurde, deren Fakultät bereit war an der Erhebung teilzunehmen (BORTZ & DÖRING 2006).

Für die weitere Analyse liegen (imputierte) Daten von 154 Personen vor. Vier Personen wurden aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, da eine Datenimputation aufgrund zu vieler fehlender Werte, nicht möglich war. Die Verteilung der Teilnehmer kann der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 4: Kreuztabelle Geschlecht und Teilnahme am Nachhilfeunterricht

		Teilnahme am Nachhilfeunterricht		
		yes	no	gesamt
Geschlecht	männlich	28	16	44
	weiblich	70	40	110
	gesamt	98	56	154

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich ist, haben sich mehr als doppelt so viele weibliche Personen (110 Frauen) wie männliche Personen (44 Männer) an der Studie beteiligt. Zudem haben mehr weibliche Studierende (70 Studentinnen) angegeben, während der Schulzeit an Nachhilfeunterricht teilgenommen zu haben als männliche (28 Studenten). Insgesamt haben deutlich mehr Personen Nachhilfeunterricht erhalten als es Studierende gibt, die dies verneinen.

6.2.4 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte im Februar 2013. Dieser Zeitraum fällt in das „winter quarter“ der University of California, San Diego (UCSD) und wurde bewusst gewählt, um eine möglichst hohe Beteiligungsrate der Studierenden zu erhalten. Ziel war dabei, dass die Erhebung vor der verstärkten Lernphase der „final exam“-Woche abgeschlossen ist, damit für die Studenten genug Zeit und Motivation bleibt, an der Erhebung teilzunehmen. Ein weiterer Grund für die Entscheidung für eine Erhebung im Februar war, dass sich die Studienanfänger bereits ein Vierteljahr an der Universität eingewöhnen und auch bereits erste Erfahrungen mit der Vorbereitung auf universitäre Prüfungen und mit möglicher Nachhilfe in der Universität machen konnten. Der Erhebungszeitraum wurde dabei auf etwa sieben Wochen begrenzt. Die Ausgabe der Online-Fragebögen erfolgte per E-Mail durch den „Associate Dean for Education“ der „Division of Biology“. Hierbei wurde auf eine Papierversion verzichtet und die Befragung mit einer Standardsoftware für Online-Umfragen, EFS Survey, durchgeführt. Diese Befragungssoftware wird von Unipark zur Verfügung gestellt, einem wissenschaftlichen Projekt der Firma Questback. Nach der Hälfte der Zeit wurde eine Erinnerungsemail versendet, da diese die Chance auf eine höhere Teilnahmequote verbessert (SHEEHAN & MCMILLAN 1999; COOK, HEATH & THOMPSON 2000).

6.2.5 Forschungsziele

Anhand der zugrunde liegenden Daten wurde verschiedenen Forschungsanliegen nachgegangen.

Zunächst sollte herausgefunden werden, wie die Ausprägungen der Teilnahme am Nachhilfeunterricht sowohl in der Vergangenheit in der Highschool als auch gegenwärtig an der Universität sind, auch in Relation zu einer Leistungsverbesserung. Weiterhin sollte in diesem Rahmen erhoben werden, wie die befragten Studenten den erhaltenen Nachhilfeunterricht einschätzten. Im Detail wurde geprüft, welche Kriterien des nachhaltigen Nachhilfeunterrichts am häufigsten vorhanden waren und wo der höchste Nachholbedarf lag. Auch sollte herausgefunden werden, ob durch den Nachhilfeunterricht eher kurz- oder langfristige Lernziele bedient wurden. Zudem sollte in diesem Teil untersucht werden, wie die Meinungen derjenigen Studenten ausfallen, die bisher nicht an Nachhilfeunterricht teilgenommen hatten.

Im Hinblick auf die Wirksamkeit der Nachhilfe wurde geprüft, inwieweit Zusammenhänge zwischen dem früheren Nachhilfeunterricht und der aktuellen Situation an der Universität bestehen.

Von weiterem Forschungsinteresse war, ob sich bei den Studenten, die bereits in der Highschool über längere Zeit an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, eine Art Abhängigkeitsverhältnis zu weiterem Nachhilfeunterricht während der Ausbildung an der Universität feststellen lässt.

Insgesamt sollen somit, neben grundlegenden statistischen Auswertungen zum nachhaltigen Nachhilfeunterricht, konkrete Rückschlüsse auf die Wirkungsweise der Nachhilfe geschlossen werden. Darüber hinaus soll aufgedeckt werden, wo Differenzen zu einem optimalen nachhaltigen Nachhilfeunterricht bestehen.

6.2.6 Datenanalyse

Um die oben vorgestellten Forschungsanliegen statistisch auswerten zu können, wurde das Programm IBM SPSS Statistics 21 (Statistical Package for the Social Sciences) verwendet.

Im Detail wurde zunächst eine multiple Imputation der Daten durchgeführt, um fehlende Daten, die aus dem abgebrochenen Ausfüllen des Fragebogens entstanden, auszugleichen. Die Methode der multiplen Imputation wurde gewählt, da diese im Gegensatz zu anderen Methoden des Umgangs mit fehlenden Werten, die Gütekriterien für statistische Analysen erfüllt (BÖWING-SCHMALENBROCK & JURZCOK 2010). Im Rahmen einer multiplen Imputation

werden für die fehlenden Werte Schätzwerte eingesetzt. Diese wurden durch die Verteilung verschiedener Prädiktoren vorhergesagt, indem die im Datensatz vorhandenen Informationen sowie hinzugerechnete Zufallsfehler herangezogen wurden (BÖWING-SCHMALENBROCK & JURZCOK 2010; VAN BUUREN, BOSHUIZEN & KNOOK 1999). In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Schätzprozess fünfmal ($m=5$) durchgeführt, was als konservative Wahl gilt. Es ergaben sich fünf verschiedene Datensets, die zu weiteren Analysen herangezogen werden konnten. Im Anschluss wurden die Ergebnisse der verschiedenen Imputationen zusammengefasst. Aufgrund der multiplen Berechnung der fehlenden Daten machen sowohl der geringe Informationsverlust sowie die Einbeziehung von Standardfehlern, die Methode der multiplen Imputation zu einer der aktuell besten Möglichkeiten im Umgang mit ‚missing values‘. Die, für die fehlenden Daten relevanten Informationen, wurden in die Modellberechnung einbezogen. Zudem wurden Standardfehler verwendet, die durch eine mehrfache Wiederholung des Schätzprozesses zufällig und somit realistisch berechnet werden konnten (BÖWING-SCHMALENBROCK & JURZCOK 2010). Für die Analysen im weiteren Verlauf dieser Arbeit wurden die, durch multiple Imputation ergänzten Daten herangezogen und kombinierte Durchschnittswerte aus den Analysen aller imputierten Datensets angegeben, um die genauesten Ergebnisse zu erhalten.

Im Rahmen der multiplen Imputation wurde die lineare Regression als Modell für alle metrischen Variablen verwendet. Für nominale Variablen hingegen war die logistische Regression das Modell der Wahl. Für alle Variablen konnte die monotone Imputationsmethode herangezogen werden.

Nach verschiedenen deskriptiven Untersuchungen der Daten konnten weitere Analysen zur detaillierteren Untersuchung der Forschungsanliegen durchgeführt werden.

Da zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen wurden, konnten für die meisten Variablen Mittelwertsvergleiche durchgeführt werden. Um Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen herauszustellen, wurden Varianzanalysen eingesetzt.

Weiterhin wurden einige Variablen mit dem Chi²-Test näher untersucht, da dieser bei nominalen Untersuchungsvariablen vorteilhaft ist.

Da die beiden untersuchten Stichproben groß sind, wird bei den jeweiligen Ergebnissen auch die Effektstärke mit angegeben. Das Effektstärkenmaß η^2 gibt als Prozentzahl an, welcher Anteil der Varianz der abhängigen Variablen ausschließlich aufgrund des Wissens um die Gruppenzugehörigkeit erklärt werden kann (ROST 2013). Das Effektstärkenmaß η^2 kann nach ROST (2013) wie nachfolgend interpretiert werden. Als kleiner Effekt wird ein η^2 von 0,01 bis 0,08 bezeichnet. Ein mittlerer Effekt wird bei Werten von 0,09 bis 0,23

angenommen. Bei Werten von η^2 über 0,25 kann von einem großen Effekt gesprochen werden.

6.2.7 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Studie detailliert dargestellt.

6.2.7.1 Beschreibung der Skalen

Wie weiter oben bereits hergeleitet, bestehen die untersuchten Skalen aus zwei bis fünf Einzelfaktoren, die intervallskaliert und somit metrisch sind.

In der nachfolgenden Tabelle 5 ist die deskriptive Auswertung der einzelnen Skalen ersichtlich.

Tabelle 5: Deskriptive Statistik der Skalen

<i>Kennwerte</i>	N kombiniert	Mittelwert	SD
Skala 1: LS	98,6	2,4444	0,9143
Skala 2: SL	98,6	2,5923	0,7390
Skala 3: INT	98,6	2,4020	0,8087
Skala 4: SA	98,6	2,5479	1,0348
Skala 5: KON	98,6	1,7809	1,6994
Skala 6: WL	98,6	2,4343	1,5168
Skala 7: SK	98,6	1,7497	2,0843
Skala 8.1: ABHNU	40	2,5375	0,6830
Skala 8.2: ABHCO	39	2,2137	0,6775
Skala 9: LG	39	2,7179	0,6603

Um die Reliabilität der Skalen zu untersuchen, wurde Cronbachs Alpha analysiert. Nach der Definition von BORTZ & DÖRING (2006; WEISE 1975) ist eine Skala reliabel, wenn Cronbachs Alpha mindestens einen Wert von 0,7 erreicht. Wie aus Tabelle 6 zu entnehmen ist, haben fast alle Skalen einen Wert über 0,7 und können somit als reliabel angesehen werden. Skala SA erreicht diesen Wert sehr knapp nicht, was aber zu vernachlässigen ist. Lediglich Skala WL weist einen sehr geringen Wert von 0,302 für Cronbachs Alpha auf. Dies wird jedoch ebenfalls vernachlässigt, da für die Gesamtauswertung im Rahmen von Varianzanalysen der einzelnen Daten später auf einen Gesamtdatensatz beider Stichproben zurückgegriffen wird.

Tabelle 6: Reliabilität der Skalen

<i>Reliabilität</i>	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Skala 1: LS	0,867	5
Skala 2: SL	0,815	5
Skala 3: INT	0,851	5
Skala 4: SA	0,649	4
Skala 5: KON	0,834	2
Skala 6: WL	0,302	4
Skala 7: SK	0,883	3
Skala 8.1: ABHNU	0,802	2
Skala 8.2: ABHCO	0,703	3
Skala 9: LG	0,713	3

6.2.7.2 Deskriptive Statistiken

Um einen besseren Überblick über die teilnehmenden Probanden und ihre Ausprägungen zu bekommen, werden im Folgenden die Häufigkeiten der einzelnen Ausprägungen dargestellt und verglichen.

Für die Darstellung und Beschreibung der Häufigkeiten wurden die Originaldaten ohne Imputationen verwendet. Im Text zu den Tabellen wurde jeweils die Anzahl an gültigen Prozent herangezogen, da sich diese auf die vollständig ausgefüllten Fragebögen bezieht. Die Gesamtanzahl der Teilnehmer kann in diesem Teil der Analyse variieren, da nicht alle Teilnehmer ihren Fragebogen zu Ende ausgefüllt haben.

In der nachfolgenden Tabelle 7 wird dargestellt, welche Form von Nachhilfeunterricht die Stichprobe in Anspruch nahm. Die Studierenden konnten hierbei zwischen Einzelunterricht oder Gruppenunterricht wählen. Es ist erkennbar, dass Gruppenunterricht mit 52,7 % (gültig) geringfügig überlegen war, im Vergleich zu Einzelunterricht mit 47,3 %. Insgesamt ist jedoch kein deutlicher Favorit zu erkennen.

Tabelle 7: Häufigkeiten Form des Nachhilfeunterrichts

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
Einzelunterricht	35	22,2	47,3	47,3
Gruppenunterricht	39	24,7	52,7	100
gesamt	74	46,8	100	
fehlend	29	18,4		

Zieht man die Häufigkeiten der Nachhilfearten (Tabelle 8) heran, die aussagen, ob ein privater Nachhilfelehrer oder institutionelle Nachhilfe besucht wurde, so kann festgehalten werden, dass auch hier kein deutlicher Favorit der Stichprobe zu erkennen ist. 43,2 % der Befragten gaben an, einen privaten Nachhilfelehrer in Anspruch genommen zu haben, während 56,8 %, eine Nachhilfeeinrichtung vorzogen.

Tabelle 8: Häufigkeiten Art des Nachhilfeunterrichts

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
privater Nachhilfelehrer	32	20,3	43,2	43,2
Nachhilfeeinrichtung	42	26,6	56,8	100
gesamt	74	46,8	100	
fehlend	29	18,4		

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass Mathematik mit 39,2 % am häufigsten von den Probanden als Nachhilfefach genannt wurde. An zweiter Stelle stand Science mit 25,7 %, was in den USA einer Kombination von verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern entspricht. Zu bemerken ist, dass nur wenige Studierende angaben Nachhilfe in einer Fremdsprache benötigt zu haben. Dies liegt möglicherweise daran, dass Fremdsprachen im amerikanischen Schulsystem eher nachrangig sind. Jedoch gaben 20,3 % der befragten Personen an, Nachhilfe in einem anderen Fach, als den oben genannten Hauptnachhilfefächern erhalten zu haben. Hier liegt die Überlegung nahe, dass Testvorbereitungstrainings für die Aufnahme an einer Universität wie der SAT eine Rolle spielen.

Tabelle 9: Häufigkeiten Nachhilfefach

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Mathe	29	18,4	39,2	39,2
Fremdsprache	4	2,5	5,4	44,6
Englisch	7	4,4	9,5	54,1
Science	19	12,0	25,7	79,7
anderes Fach	15	9,5	20,3	100
gesamt	74	46,8	100	
fehlend	29	18,4		

Die Frage nach einem weiteren Nachhilfefach beantworteten 47,3 % der Befragten mit einem „Nein“, was bedeutet, dass sie nur in einem einzigen Fach Nachhilfeunterricht erhalten haben. Die zweithäufigsten Nennungen waren Mathematik (17,6 %) und Science (16,2 %).

Untersucht man, wie lange die Studierenden während ihrer Schulzeit an Nachhilfeunterricht teilgenommen haben, so erkennt man den größten Wert bei der relativ kurzen Zeit von „zwei Wochen bis zu einem Monat“ (37,1 %). Die anderen Werte „1-2 Monate“ (19,4 %), „3-5 Monate“ (17,7 %) und „5 Monate und mehr“ (19,4 %) lagen sehr nahe beieinander.

Die unterschiedliche Anzahl an Gesamthäufigkeiten kommt daher, dass manche Teilnehmer der Studie den Fragebogen nicht zu Ende ausfüllten. Da die Angabe der Häufigkeiten jedoch in Prozent erfolgt, spielt dies nur eine untergeordnete Rolle.

Tabelle 10: Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht pro Schuljahr

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
weniger als zwei Wochen	4	2,5	6,5	6,5
zwei Wochen - ein Monat	23	14,6	37,1	43,6
1 - 2 Monate	12	7,6	19,4	63,0
3 - 5 Monate	11	7,0	17,7	80,7
5 Monate oder mehr	12	7,6	19,4	100
gesamt	62	39,9	100	
fehlend	41	60,1		

Betrachtet man die Dauer in einem größeren Zusammenhang hinsichtlich der Schuljahre, in welchen an Nachhilfe teilgenommen wurde, so ist erkennbar, dass eine sehr große Mehrheit (77,4 %) der Befragten für die Dauer eines Schuljahres Nachhilfe erhielt.

Auf die Frage hin, ob über die Zeit der Nachhilfepartizipation ein Wechsel des Nachhilfelehrers oder der Nachhilfeeinrichtung vorlag, wurde relativ deutlich (72,6 %) beantwortet, dass kein Wechsel stattfand.

Tabelle 11: Nachhilfelehrer

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
Gleicher Nachhilfelehrer/gleiche Nachhilfeeinrichtung	45	28,5	72,6	72,6
Verschiedene Nachhilfelehrer/verschiedene Nachhilfeeinrichtungen	17	10,8	27,4	100
gesamt	62	39,2	100	
fehlend	41	25,9		

Hinsichtlich einer direkten Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts im Hinblick auf eine Verbesserung der Noten gaben 37,1 % der Studierenden an, keine Verbesserung wahrgenommen zu haben. Demgegenüber sagten 43,5 % der Teilnehmer aus, sich um eine Notenstufe verbessert zu haben.

Tabelle 12: Notenverbesserung

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
Keine Verbesserung	23	14,6	37,1	37,1
Eine Notenstufe	27	17,1	43,5	80,6
Zwei Notenstufen	12	7,6	19,4	100
gesamt	62	39,2	100	
fehlend	41	25,9		

Aus ökonomischer Sicht kann man darstellen, dass die meisten Studenten (77,4 %) bzw. deren Eltern bis zu 100 \$ pro Monat für den Nachhilfeunterricht während der Schulzeit ausgaben.

Bezüglich der Qualifizierung der Nachhilfelehrer kann abschließend festgehalten werden, dass 43,5 % der ehemaligen Nachhilfeschüler Unterricht von einem Studierenden erhielten. 30,6 % bezogen hingegen von einer ausgebildeten Lehrkraft Nachhilfeunterricht.

Für die folgenden Untersuchungen war es erneut möglich mit imputierten Daten zu arbeiten.

Wie in Tabelle 13 zu erkennen ist, waren deutlich mehr weibliche (59 Frauen) als männliche Studierende (21 Männer) der Meinung, sich auch in Fächern ohne Nachhilfeunterricht verbessert zu haben. Die Zahl der Teilnehmer, die angaben, sich in Fächern ohne Nachhilfeunterricht nicht verbessert zu haben, unterschied sich nicht deutlich (8 Männer und 11 Frauen). Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine sehr deutliche Mehrheit der Personen (80 von 98), die Nachhilfeunterricht erhielten, auch eine Verbesserung in anderen Fächern ohne Nachhilfe feststellte.

Tabelle 13: Kreuztabelle Geschlecht und Verbesserung in Fächern ohne Nachhilfeunterricht

		Verbesserung auch in Fächern ohne NU		
		yes	no	gesamt
Geschlecht	männlich	21	8	29
	weiblich	59	11	70
	gesamt	80	19	98

Betrachtet man die Frage nach Nachhilfeunterricht während des Studiums (Tabelle 14), so ist feststellbar, dass die Mehrheit der Studierenden angab, während ihrer bisherigen Zeit an der Universität keinen Nachhilfeunterricht erhalten zu haben. Jedoch gaben insgesamt 41 Personen und somit mehr als ein Drittel der Probanden, die insgesamt an NU teilgenommen haben an, auch während ihres Studiums auf Nachhilfeunterricht zurückgegriffen zu haben. Nur geringfügig mehr Frauen (23) als Männer (18) bejahten dies. Im Gegensatz dazu steht die Aussage, dass kein Nachhilfeunterricht während des Studiums in Anspruch genommen wurde. Dies verneinten wesentlich mehr Frauen (47) als Männer (10).

Tabelle 14: Kreuztabelle Geschlecht und Nachhilfe während des Studiums

		Nachhilfe auch während Studium		
		yes	no	gesamt
Geschlecht	männlich	18	10	28
	weiblich	23	47	70
	gesamt	41	57	98

Weitere detaillierte Ergebnisse werden gemeinsam mit den Ergebnissen der Untersuchung an der Universität Bayreuth im Rahmen von Vergleichsanalysen vorgestellt.

6.3 Empirische Erhebung mit Studenten der Universität Bayreuth

Im folgenden Teil der Arbeit wird untersucht, wie die Bachelorstudierenden der Universität Bayreuth den Nachhilfeunterricht ihrer vorangegangenen Schulzeit empfunden haben und wie sich dieser auf die gegenwärtige Zeit an der Universität auswirkt. Bei Studierenden, die keinen Nachhilfeunterricht erhalten haben, wurde erhoben, welche Meinung sie von Nachhilfeunterricht haben.

6.3.1 Befragungsinstrument

Der Erhebung, die an der Universität Bayreuth durchgeführt wurde, liegt der gleiche Fragebogen zugrunde, der bereits im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurde. Verändert wurde ausschließlich die Sprache des Bogens, der in diesem Teil der Erhebung auf Deutsch eingesetzt wurde. Im Folgenden ist der eingesetzte Fragebogen im Detail abgebildet.

Allgemeine Fragen

Geschlecht

Welcher Fakultät wird ihr Studiengang zugeordnet?

Haben Sie jemals Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen?

Wurde diese Nachhilfe privat oder in einer Institution durchgeführt?

Hatten Sie Einzel- oder Gruppenunterricht?

Wie lange haben Sie pro Schuljahr am Nachhilfeunterricht teilgenommen?

Haben Sie über mehrere Schuljahre hinweg am Nachhilfeunterricht teilgenommen?

Waren Sie während der Dauer der Nachhilfe beim gleichen Lehrer/Anbieter oder haben Sie diesen gewechselt?

In welchem Fach haben Sie Nachhilfeunterricht erhalten?

Haben Sie in weiteren Fächern Nachhilfeunterricht erhalten?

Wieviel Geld haben Sie/Ihre Eltern monatlich für den Unterricht ausgegeben?

Nehmen Sie auch gegenwärtig Nachhilfeunterricht in Anspruch, seitdem Sie an der Universität sind?

Um wie viele Notenstufen haben Sie sich insgesamt während der Teilnahme am Nachhilfeunterricht verbessert?

Haben Sie sich auch in anderen Fächern ohne Nachhilfeunterricht verbessert?

Wie war Ihr Nachhilfelehrer qualifiziert?

Skala 1: Lernstrategien

Durch die Teilnahme am Nachhilfeunterricht konnte ich mir neue Lern- und Arbeitstechniken aneignen.

Ich habe mit meinem Nachhilfelehrer über verschiedene Lernstrategien gesprochen.

Mein Nachhilfelehrer hat mich angeregt über meine Art des Lernens nachzudenken und meine Arbeitsweise zu verbessern.

Der Nachhilfeunterricht hat mir geholfen, meine Zeit besser einzuteilen.

Seit dem Besuch des Nachhilfeunterrichts überlege ich mir vor dem Lernen, was ich genau zu tun habe und mache mir einen Plan.

Skala 2: Selbstgesteuertes Lernen

Das im Nachhilfeunterricht Gelernte konnte ich auch für andere Fächer nutzen.

Mit dem Nachhilfeunterricht verbinde ich positive Emotionen.

Im Nachhilfeunterricht konnte ich lernen mich selbst und meine Leistungen einzuschätzen.

Durch den Nachhilfeunterricht wurde mir der Sinn des Unterrichtsstoffes für die Anwendung außerhalb der Schule klarer.

Mein Nachhilfelehrer setzte mir herausfordernde Lernziele.

Skala 3: Interesse an Schule und Fach

Durch die Teilnahme am Nachhilfeunterricht habe ich wieder mehr Freude am Lernen und am Fachunterricht gewonnen.

Mit der Teilnahme am Nachhilfeunterricht hat sich mein Verhältnis zum jeweiligen Fachlehrer verbessert.

Durch den Nachhilfeunterricht hat sich mein Interesse an diesem Fach erhöht.

Mit der Teilnahme am Nachhilfeunterricht hat sich mein Verhältnis zu Schule und Lernen verbessert.

Seit der Teilnahme am Nachhilfeunterricht habe ich mich regelmäßig am Fachunterricht beteiligt.

Skala 4: Regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten

Im Nachhilfeunterricht habe ich gelernt, dass ich mich um meinen eigenen Lernfortschritt kümmern muss.

Seitdem ich am Nachhilfeunterricht teilgenommen habe, habe ich meine Hausaufgaben auch ohne Nachhilfe regelmäßig erledigt.

Durch den Nachhilfeunterricht habe ich Anreize erhalten, eigenständig zu lernen.

Seit ich Nachhilfe bekommen habe, habe ich den Lernstoff eigenständig zusammengefasst und ihn regelmäßig wiederholt.

Skala 5: Kontakt zwischen Fach- und Nachhilfelehrer

Zwischen meinem Nachhilfelehrer und meinem Fachlehrer gab es regelmäßigen Kontakt.

Mein Fachlehrer wusste vom Besuch des Nachhilfeunterrichts.

Skala 6: Schließen von Wissenslücken

Mein Nachhilfelehrer hat meine Lernschwächen aufgedeckt und einen, auf meine Lernart zugeschnittenen Förderplan erstellt.

Der Nachhilfeunterricht wurde dafür genutzt meine Wissenslücken zu schließen.

Der Nachhilfeunterricht wurde vor allem zur Vorbereitung auf Prüfungen genutzt.

Ich konnte im Nachhilfeunterricht eine Verbindung zwischen Vorwissen und neu Erlerntem herstellen.

Skala 7: Förderung von Sozialkompetenzen

Durch die Teilnahme am Nachhilfeunterricht haben sich meine sozialen Kompetenzen verbessert.

Durch den Besuch des Nachhilfeunterrichts kann ich besser in der Gruppe kommunizieren.

Durch den Nachhilfeunterricht fällt mir der Umgang bei Konflikten mit anderen Personen leichter.

Skala 8: Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht

Während der Zeit als ich am Nachhilfeunterricht teilnahm, dachte ich...

... dass sich meine Leistungen wieder verschlechtern, wenn ich keinen Nachhilfeunterricht mehr erhalte.

... dass ich es ohne Nachhilfeunterricht nicht schaffe, meine Leistungen zu verbessern.

Seit ich in der Universität bin...

... glaube ich, dass ich ohne Nachhilfeunterricht keine guten Leistungen erzielen kann.

... traue ich mir gute Leistungen auch ohne Nachhilfeunterricht zu.

... würde ich mich sicherer hinsichtlich meiner Lernerfolge fühlen, wenn ich weiterhin Nachhilfeunterricht hätte.

Skala 9: Langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht

Die Dinge, die ich im Nachhilfeunterricht gelernt habe, helfen mir beim Lernen im Studium.

Ich profitiere langfristig aus der Teilnahme am Nachhilfeunterricht.

Der Nachhilfeunterricht hat keinen Einfluss auf mein Abschneiden an der Universität.

Skala 8 wurde im Lauf der Untersuchung in Skala 8.1 und Skala 8.2 aufgeteilt, um besser zwischen der allgemeinen Abhängigkeit und der speziellen Abhängigkeit von Nachhilfe während des Studiums zu unterscheiden und differenzierte Aussagen treffen zu können.

Es gab einen Alternativfragebogen für die Studenten, die angaben bisher nicht an Nachhilfeunterricht teilgenommen zu haben.

Ein weiterer Vortest war entbehrlich, da es außer der Sprache keine Veränderungen gab. Jedoch wurde darauf reagiert, dass in der amerikanischen Erhebungsphase nur die Hälfte der Personen, die den Link angeklickt haben, den Fragebogen auch tatsächlich ausfüllten. Hier wurde versucht den Anfangstext zu reduzieren und ihn motivierender sowie noch informativer zu gestalten.

6.3.2 Stichprobe

Die zugrundeliegende Stichprobe für die Umfrage setzte sich aus den Bachelorstudenten der Universität Bayreuth zusammen. Es wurde hierbei im Vorfeld nicht zwischen den einzelnen Fakultäten unterschieden. Erst im Laufe des Fragebogens erfolgte eine Trennung, um Vergleiche zwischen den einzelnen Fakultäten zu ermöglichen.

Die Bachelorstudenten wurden ausgewählt, da sie bereits über etwas Erfahrung im universitären Bereich verfügten, jedoch noch nicht zu weit von der Schulzeit entfernt sind, um Verbindungen zwischen Schulzeit und der Lern- und Arbeitsweise an der Universität herzustellen.

Da die Aufforderung zur Teilnahme an der Umfrage an alle Studenten geschickt wurde, die im Wintersemester 2012/2013 in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert waren, könnte man vom Versuch einer Vollerhebung in diesem Bereich sprechen. Jedoch besteht durch die Onlinebefragung auch die Möglichkeit einer Zufallsstichprobe, da alle Studenten, die die Einladung zur Teilnahme erhalten haben, die gleiche Chance hatten in die Stichprobe zu kommen (BAUR & FLORIAN 2009).

Die Stichprobe umfasst 4950 Studenten, die im Wintersemester 2012/2013 an der Universität Bayreuth in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert waren.

Für die folgende detaillierte Analyse liegen Daten von 1369 Studenten vor. Die genaue Verteilung lässt sich aus der folgenden Tabelle entnehmen.

Tabelle 15: Kreuztabelle Geschlecht und Teilnahme

		Teilnahme am Nachhilfeunterricht		
		ja	nein	gesamt
Geschlecht	männlich	337	399	736
	weiblich	329	304	633
	gesamt	666	703	1369

Insgesamt haben 666 Personen angegeben, während ihrer Schulzeit Nachhilfeunterricht erhalten zu haben. 703 Personen hingegen haben dies verneint. 736 Teilnehmer der Studie sind männlich, 633 weiblichen Geschlechts. Von diesen haben 329 Frauen sowie 337 Männer angegeben, Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen zu haben.

Tabelle 16: Häufigkeiten Fakultätszugehörigkeit

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Fakultät für Mathematik, Physik und Informatik	177	11,7	12,9	12,9
Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften	357	23,7	26,1	39,0
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät	474	31,4	34,6	73,6
Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät	106	7,0	7,7	81,4
Kulturwissenschaftliche Fakultät	140	9,3	10,2	91,6
Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften - Ingenieurwissenschaften	115	7,6	8,4	100
gesamt	1369	90,7	100	
fehlend	140	9,3		

Betrachtet man die Fakultäten, zu denen die Studierenden der Stichprobe gehören, so lag die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät mit 474 Teilnehmern (34,6 %) vorne. Dies muss aber relativiert werden, da diese Fakultät auch die größte ist. Am zweithäufigsten (357 Studierende, 26,1 %) nahmen die Studenten der Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften an der Erhebung teil. Mit 106 Teilnehmern (7,7 %) an der Studie war die Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät am wenigsten in der Erhebung vertreten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Größe der einzelnen Fakultäten und der Teilnahmequote an der Erhebung vorliegt.

6.3.3 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte im Mai 2013. Dieser Zeitraum wurde bewusst gewählt, um gute Bedingungen für eine hohe Beteiligungsrate zu schaffen. Zu diesem Zeitpunkt läuft das Sommersemester bereits seit einigen Wochen und die Studenten hatten Zeit sich wieder an den regelmäßigen Universitätsbetrieb zu gewöhnen. Jedoch liegt dieser Zeitraum noch weit genug vor der Klausurenzeit, so dass möglicherweise mehr Zeit und Motivation für den Fragebogen bleibt. Der Erhebungszeitraum betrug etwa sechs Wochen. Die Fragebögen wurden als Link zur Umfrage per E-Mail verschickt. Nach etwa der Hälfte des Erhebungszeitraumes erfolgte die Sendung einer Teilnahmeerinnerung. Auf die Ausgabe des Fragebogens in Papierform wurde verzichtet, da dies bei der Größe der Stichprobe organisatorisch nur mit einem erheblichen Aufwand durchzuführen gewesen wäre. Die Software für den Fragebogen ist EFS Survey, wie bei der Befragung in den USA.

6.3.4 Forschungsziele

In diesem Teil der Gesamtuntersuchung wurden die gleichen Forschungsanliegen, wie weiter oben bereits vorgestellt, bearbeitet.

Insgesamt wurden zusätzlich Vergleiche zwischen den beiden Erhebungsteilen angestellt. So ist von besonderem Interesse, wie häufig angegeben wurde, dass die Studenten Nachhilfeunterricht genutzt haben und inwieweit sich eine Tendenz zur Nachhaltigkeit in beiden Teilen feststellen lässt bzw. bezüglich welcher Faktoren Unterschiede zwischen beiden Stichproben festgestellt werden können.

Generell steht auch bei dieser Teiluntersuchung die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts im Vordergrund.

6.3.5 Datenanalyse

Für die statistische Auswertung der Forschungsanliegen wurde auch für diesen Teil der Erhebung das Statistik Programm IBM SPSS Statistics 21 verwendet.

Um fehlende Daten aus abgebrochenen Fragebögen auszugleichen, wurde eine multiple Imputation der Daten durchgeführt. Auch in diesem Teil der Gesamterhebung wurde die multiple Imputation aufgrund des statistisch verlässlichen Umgangs mit fehlenden Daten gewählt. In der vorliegenden Datenanalyse wurde der Schätzprozess, der während einer multiplen Imputation erfolgt, fünfmal ($m=5$) durchgeführt, um eine adäquate Anzahl an möglichen Werten für die fehlenden Informationen zu erhalten. Für die weiteren Analysen der Arbeit wurden multipl imputierte Daten sowie kombinierte Werte aus den verschiedenen Werten der imputierten Datensets herangezogen. Für alle metrischen Variablen wurde im Rahmen der multiplen Imputation die lineare Regression als Modell genutzt. Die logistische Regression wurde im Gegensatz dazu für alle nominalen Variablen als Modell verwendet. Für alle Variablen wurde die monotone Imputationsmethode gewählt.

Nach einer detaillierten deskriptiven Beschreibung der Variablen folgten weitere Analysen zur Untersuchung der Forschungsanliegen. Wie im ersten Teil der Studie bereits näher erläutert wurde, wurden zum Vergleich der Unterschiede beider Stichproben Varianzanalysen verschiedener Variablen durchgeführt. Um nominale Variablen detailliert auf Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen den beiden Stichproben zu untersuchen, wurde der χ^2 -Test angewandt. Zudem wurde für ausgewählte Variablen eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Das Effektstärkenmaß η^2 wurde berechnet, da es sich um eine sehr große Stichprobe handelt und signifikante Ergebnisse somit leicht verzerrt werden können.

6.3.6 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse der an der Universität Bayreuth durchgeführten Untersuchung vorgestellt.

6.3.6.1 Beschreibung der Skalen

Wie auch in der vorangegangenen Stichprobe bestehen alle Skalen aus zwei bis fünf Einzelfaktoren, die intervallskaliert und metrisch sind.

Aus der nachfolgenden Tabelle 17 sind deskriptive Beschreibungen der einzelnen Skalen ersichtlich.

Tabelle 17: Deskriptive Statistik der Skalen

<i>Kennwerte</i>	N kombiniert	Mittelwert	SD
Skala 1: LS	668,4	2,0491	0,6704
Skala 2: SL	668,4	2,3503	0,6359
Skala 3: INT	668,4	2,1591	0,7630
Skala 4: SA	668,4	2,3202	0,7100
Skala 5: KON	668,4	1,5036	0,7947
Skala 6: WL	668,4	2,7809	0,6011
Skala 7: SK	668,4	1,4140	0,5844
Skala 8.1: ABHNU	668,4	2,3237	0,8746
Skala 8.2: ABHCO	668,4	1,5121	0,5850
Skala 9: LG	668,4	1,8465	0,8405

Für eine Prüfung der Reliabilität der Skalen wurde Cronbachs Alpha verwendet. Nach BORTZ & DÖRING (2006) ist eine Skala reliabel, wenn Cronbachs Alpha einen Wert über 0,7 annimmt. Wie aus der folgenden Tabelle 18 zu entnehmen ist, erreichte der Großteil der Werte 0,7 oder mehr und ist somit als reliabel einzustufen. Lediglich die beiden Skalen WL und ABHCO wiesen einen sehr geringen Wert für Cronbachs Alpha auf. Dies führte zunächst jedoch nicht zu einem Ausschluss, da die folgenden Untersuchungen auf einem kombinierten Datensatz der beiden einzelnen Stichproben beruhen.

Tabelle 18: Reliabilität der Skalen

<i>Reliabilität</i>	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Skala 1: LS	0,804	5
Skala 2: SL	0,708	5
Skala 3: INT	0,848	5
Skala 4: SA	0,764	4
Skala 5: KON	0,478	2
Skala 6: WL	0,542	4
Skala 7: SK	0,857	3
Skala 8.1: ABHNU	0,695	2
Skala 8.2: ABHCO	0,610	3
Skala 9: LG	0,768	3

6.3.6.2 Häufigkeitsanalysen

Im Folgenden werden die Teilnehmer und ihre Ausprägungen durch eine Häufigkeitsanalyse detaillierter dargestellt.

Für die Darstellung der Häufigkeiten wurden die Originaldaten genutzt, da eine Häufigkeitsanalyse mit imputierten Daten nicht möglich ist. Im Text wurden die gültigen Prozentwerte verwendet.

In der folgenden Tabelle 19 wird dargestellt, an welcher Nachhilfeunterrichtsform die Studierenden während ihrer Schulzeit teilgenommen haben. Es konnte hierbei zwischen Einzel- und Gruppenunterricht gewählt werden.

Bezüglich der Studierenden der Universität Bayreuth ist erkennbar, dass Einzelunterricht als Nachhilfeform der Wahl mit 79,4 % deutlich überlegen war. Nur 20,6 % der Studierenden gaben an, während ihrer Schulzeit an Gruppennachhilfeunterricht teilgenommen zu haben.

Tabelle 19: Häufigkeiten Form des Nachhilfeunterrichts

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
Einzelunterricht	510	33,8	79,4	79,4
Gruppenunterricht	132	8,7	20,6	100
gesamt	642	42,5	100	
fehlend	174	11,5		

Hinsichtlich der Nachhilfearten, die die Studierenden auswählten, lässt sich erkennen, dass 77,3 % der Teilnehmer einen privaten Nachhilfelehrer einer Nachhilfeinstitution vorgezogen haben. An institutioneller Nachhilfe wurde nur von 22,7 % der Studierenden teilgenommen.

Tabelle 20: Häufigkeiten Art des Nachhilfeunterrichts

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
privater Nachhilfelehrer	496	32,9	77,3	77,3
Nachhilfeinstitution	146	9,7	22,7	100
gesamt	642	42,5	100	
fehlend	174	11,5		

Wie aus der Literatur bereits bekannt, wurde in der vorliegenden Untersuchung festgestellt, dass Mathematik mit 49,2 % das am häufigsten gewählte Nachhilfefach war. Danach kamen sowohl Englisch mit 17,1 % als auch andere Fremdsprachen mit 20,4 % der Angaben. Dies wich sehr stark von den Resultaten der amerikanischen Stichprobe ab, was damit erklärt werden kann, dass an deutschen weiterführenden Schulen, im Gegensatz zu amerikanischen Highschools ein höheres Augenmerk auf Fremdsprachenunterricht gelegt wird. Deutsch war mit 5,0 % der Nennungen als sehr nachrangig zu betrachten. Nur 8,3 % der Studierenden gaben an, in einem anderen Fach als den bereits genannten, Nachhilfe erhalten zu haben.

Tabelle 21: Häufigkeiten Nachhilfefach

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Mathematik	316	20,9	49,2	49,2
Deutsch	32	2,1	5,0	54,2
Englisch	110	7,3	17,1	71,3
andere Fremdsprache	131	8,7	20,4	91,7
anderes Fach	53	3,5	8,3	100
gesamt	642	42,5	100	
fehlend	174	11,5		

Die Frage nach einem weiteren Nachhilfefach beantworteten 60,3 % der Studenten und Studentinnen negativ. Am zweithäufigsten wurden hier, wie oben, Mathematik mit 15,6 % sowie Englisch (10,3 %) und eine weitere Fremdsprache (11,7 %) genannt.

Betrachtet man, wie lange die Studierenden pro Schuljahr an Nachhilfe teilgenommen haben, so lagen die Werte im Allgemeinen sehr eng beieinander und es ließ sich kein eindeutiger Favorit erkennen. Insgesamt wurden die Zeiträume „fünf Monate oder mehr“ (27,1 %), „drei bis fünf Monate“ (23,9 %) sowie „ein bis zwei Monate“ (23,1 %) favorisiert. Es kann festgehalten werden, dass der Nachhilfeunterricht bei den teilnehmenden Studierenden eher langfristig angelegt war.

Die unterschiedliche Anzahl an Gesamthäufigkeiten ist darauf zurückzuführen, dass manche Teilnehmer der Studie den Fragebogen nicht zu Ende ausführten. Da die Angabe der Häufigkeiten jedoch in Prozent erfolgte, spielt dies nur eine untergeordnete Rolle.

Tabelle 22: Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht pro Schuljahr

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
weniger als zwei Wochen	43	2,8	7,1	7,1
zwei Wochen - ein Monat	113	7,5	18,8	25,9
1 - 2 Monate	139	9,2	23,1	49,0
3 - 5 Monate	144	9,5	23,9	72,9
5 Monate oder mehr	163	10,8	27,1	100
gesamt	602	39,9	100	
fehlend	214	14,2		

Wird die Dauer in einem größeren Zusammenhang analysiert, ist erkennbar, dass der Großteil der Studenten (62 %) ein Schuljahr lang Nachhilfeunterricht erhielt. „Ein bis zwei Schuljahre“ war mit 32,4 % die zweithäufigste Nennung. Drei und mehr Schuljahre waren hingegen nur für sehr wenige Studierende (5,6 %) relevant.

Die Frage, ob der Nachhilfelehrer oder die Nachhilfeeinrichtung während der Partizipation am Nachhilfeunterricht gleich blieb, beantworteten 72,9 % mit einem „Ja“. Es fand somit bei der Mehrheit der Studierenden kein Wechsel statt. Nur bei 27,1 % der Teilnehmer wechselte der Nachhilfelehrer oder die Nachhilfeeinrichtung im Laufe der Teilnahme.

Tabelle 23: Nachhilfelehrer

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
Gleicher Nachhilfelehrer/gleiche Nachhilfeeinrichtung	439	29,1	72,9	72,9
Verschiedene Nachhilfelehrer/verschiedene Nachhilfeeinrichtungen	163	10,8	27,1	100
gesamt	602	39,9	100	
fehlend	214	14,2		

43,4 % der Studierenden gaben an, sich im Laufe des Nachhilfeunterrichts um eine Notenstufe verbessert zu haben. 30,2 % verbesserten sich um zwei Notenstufen, was auf eine Wirksamkeit des erhaltenen Nachhilfeunterrichts schließen ließ. Jedoch sagten 18,8 % der Teilnehmer aus, sich hinsichtlich der Noten überhaupt nicht verbessert zu haben.

Tabelle 24: Notenverbesserung

<i>Häufigkeiten</i>	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent	kumulierte Prozent
keine Verbesserung	113	7,5	18,8	18,8
eine Notenstufe	261	17,3	43,4	62,1
zwei Notenstufen	182	12,1	30,2	92,4
drei Notenstufen	46	3,0	7,6	100
gesamt	602	39,9	100	
fehlend	214	14,2		

83,4 % der Studenten und Studentinnen bzw. deren Eltern gaben bis zu 100 Euro im Monat für Nachhilfeunterricht aus. 15,6 % hatten Ausgaben von 100 bis 500 Euro. 14,6 % investierten mehr als 500 Euro im Monat.

Auf die Frage nach der Qualifizierung der Nachhilfelehrer gaben 38,4 % der Befragten an, den Unterricht von einer ausgebildeten Lehrkraft erhalten zu haben. 29,4 % arbeiteten mit Studenten und 22,6 % mit anderen Schülern zusammen. 9,6 % konnten keine Angabe zur Qualifikation ihrer Nachhilfelehrer machen.

Für die folgenden Untersuchungen war es erneut möglich, mit imputierten Daten zu arbeiten.

Wie aus Tabelle 25 ersichtlich wird, waren fast genauso viele männliche Studierende (130 Personen) der Meinung, sich auch in Fächern ohne Nachhilfeunterricht verbessert zu haben, wie weibliche Studentinnen (112 Personen). Jedoch kann festgehalten werden, dass der Großteil der Studierenden (427 Personen) nicht der Meinung war, sich in weiteren Fächern ohne Nachhilfe verbessert zu haben. Die Anzahl an Frauen (218 Personen) und Männern (209 Personen) mit dieser Meinung unterschied sich kaum.

Tabelle 25: Kreuztabelle Geschlecht und Verbesserung in Fächern ohne Nachhilfeunterricht

		Verbesserung auch in Fächern ohne NU		
		ja	nein	gesamt
Geschlecht	männlich	130	209	339
	weiblich	112	218	330
	gesamt	242	427	669

Abschließend wurde gefragt, ob die Studierenden auch während des Studiums Nachhilfe erhalten. Dies war bei einer deutlichen Mehrheit von 632 Personen nicht der Fall. Es ist kein großer Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Studenten ersichtlich, die nach ihrer Schulzeit keinen Nachhilfeunterricht mehr hatten. Unter den 37 Personen, die angaben, auch während ihres bisherigen Studiums Nachhilfeunterricht erhalten zu haben, waren 24 Frauen und 13 Männer.

Tabelle 26: Kreuztabelle Geschlecht und Nachhilfe auch während des Studiums

		Nachhilfe auch während Studium		
		ja	nein	gesamt
Geschlecht	männlich	13	326	339
	weiblich	24	306	330
	gesamt	37	632	669

6.3.6.3 Korrelationsanalyse

Um zunächst einen vertieften Einblick in die Daten der Universität Bayreuth zu bekommen und um bereits einige Zusammenhänge aufzudecken, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Diese sollte aufzeigen, ob Zusammenhänge zwischen einer ausgewählten Skala des nachhaltigen Nachhilfeunterrichts und der Teilnahme an Nachhilfe während des Studiums bestehen. Somit kann diese Analyse auch Hinweise auf eine Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts während der Schulzeit geben. Es handelt sich bei den folgenden Korrelationsangaben um kombinierte Werte aus den Imputationsdaten. Zudem muss

angemerkt werden, dass ausschließlich die Personen analysiert wurden, die angaben, während ihrer Schulzeit, Nachhilfeunterricht erhalten zu haben.

Tabelle 27: Pearson-Korrelation zwischen Skala 8.2 (ABHCO) und dem Nachhilfeunterricht während des Studiums

		<i>Nachhilfe während des Studiums</i>	<i>Skala ABHCO: Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht während des Studiums</i>
<i>Nachhilfe während des Studiums</i>	Korrelation	1	-0,248
	Signifikanz		0,000
	N	668	668
<i>Skala ABHCO: Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht während des Studiums</i>	Korrelation	-0,248	1
	Signifikanz	0,000	
	N	668	668

Ein hochsignifikant negativer Zusammenhang auf einem Niveau von 0,01 ergab sich bei dieser Stichprobe zwischen der Skala ABHCO (Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht während des Studiums) und der Teilnahme an Nachhilfe während der Zeit an der Universität. Der Korrelationskoeffizient (r) von -0,248 könnte so interpretiert werden, dass die Studierenden, die denken sie wären im Studium mit Nachhilfeunterricht besser, bisher keinen Nachhilfeunterricht während des Studiums besuchen. Auf der anderen Seite wäre es möglich, dass Teilnehmer, die nicht angaben sich mit Nachhilfeunterricht im Studium sicherer zu fühlen, eher weiteren Nachhilfeunterricht während des Studiums besuchen. Es ist somit eine Abweichung zwischen Denken und tatsächlichem Handeln möglich. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Angebot an Nachhilfeunterricht für Studenten in Deutschland nicht sehr groß ist und eher Repetitorien oder konkrete Klausurvorbereitungskurse beinhaltet, anstatt einer kontinuierlichen Begleitung während der Kurse. Zudem spielen wahrscheinlich die Kosten eines derartigen Nachhilfeangebotes eine Rolle.

Tabelle 28: Pearson-Korrelation zwischen Skala 9 (LG) und dem Nachhilfeunterricht während des Studiums

		<i>Nachhilfe während des Studiums</i>	<i>Skala LG: langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht</i>
<i>Nachhilfe während des Studiums</i>	Korrelation	1	-0,132
	Signifikanz		0,004
	N	668	668
<i>Skala LG: langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht</i>	Korrelation	-0,132	1
	Signifikanz	0,004	
	N	668	668

Eine weitere signifikante, jedoch geringe negative Korrelation auf dem 5 % Niveau konnte zwischen der Skala LG (langfristiger Gewinn aus dem Nachhilfeunterricht) und der Teilnahme an Nachhilfeunterricht im Studium festgestellt werden. Die Teilnehmer aus der Stichprobe gaben an, dass, je nachhaltiger der Nachhilfeunterricht angelegt war und je mehr langfristigen Gewinn sie aus dem Besuch des Nachhilfeunterrichts ziehen konnten, desto weniger partizipierten sie an Nachhilfeunterricht während des Studiums. Dies würde für einen nachhaltigen, auf langfristigen Profit ausgelegten Nachhilfeunterricht sprechen.

7 Ergebnisse der Vergleichsanalysen zwischen den Stichproben der University of California, San Diego und der Universität Bayreuth

7.1 Varianzanalysen der deskriptiven Variablen

Im folgenden Teil der Arbeit werden verschiedene Vergleichsanalysen durchgeführt, um die Strukturen der vorliegenden Daten zu prüfen.

Hierbei wird der Fokus auf die beiden unterschiedlichen Stichproben und wie diese sich hinsichtlich der zu untersuchenden Variablen unterscheiden, gelegt.

Zunächst geht es um die beschreibenden Variablen, später werden die Skalen der Nachhaltigkeit und ihre Auswirkungen untersucht.

Als Voraussetzung eines parametrischen Tests gelten in der Regel sowohl die Notwendigkeit einer Normalverteilung der Daten als auch besondere Skalenniveaus. Die Prüfung auf Normalverteilung im vorliegenden Datenset zeigte, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Jedoch konnte relativiert werden, dass eine Varianzanalyse trotzdem durchgeführt werden konnte, da aufgrund der Stichprobengröße und der Robustheit der ANOVA eine Normalverteilung entbehrlich war (BORTZ & DÖRING 2006). Eine normalverteilte Stichprobe kann zudem bei einer Stichprobengröße >30 angenommen werden. Beide Stichproben waren durch die Art der Testdurchführung unabhängig voneinander. Auch bei einer Verletzung der Varianzhomogenität und der Skalierungsbedingungen gilt die Varianzanalyse als robust (BORTZ & DÖRING 2006).

Neben der Varianzanalyse wurde zudem der χ^2 -Test eingesetzt, da mittelwertbasierende Tests nicht bei allen Variablen Sinn machen. Das Signifikanzniveau wurde jeweils bei 0,05 festgesetzt.

In der vorliegenden Untersuchung werden für signifikante Ergebnisse auch Effektstärken angegeben, da es sich um große Stichproben handelt. Eine Interpretation der Effektstärken erfolgt in Anlehnung an ROST (2013). Werden die Mittelwerte mehrerer Gruppen miteinander verglichen, wird das Effektstärkenmaß η^2 berechnet. Interpretiert werden kann $\eta^2 = 0,001$ bis 0,08 als kleiner Effekt. Beträgt η^2 einen Wert zwischen 0,09 und 0,24 spricht man von einem mittleren Effekt, bei einem Wert von 0,25 und mehr kann von einem großen Effekt ausgegangen werden.

Als N wird die Gesamtanzahl an imputierten Daten der teilnehmenden Studenten angegeben. Detaillierter werden im Folgenden jedoch nur die Daten der Studenten analysiert, die an Nachhilfeunterricht teilnahmen.

Dauer der Teilnahme pro Schuljahr

Tabelle 29: Übersicht der Nachhilfedauer pro Schuljahr im Vergleich der beiden Universitäten

Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht pro Schuljahr	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
weniger als zwei Wochen (6)	4	43
zwei Wochen bis ein Monat (2)	23	113
ein bis zwei Monate (3)	12	139
drei bis fünf Monate (4)	11	144
fünf Monate oder mehr (5)	12	163
	MW = 3,43	MW = 4,19
	SD = 1,3498	SD = 1,8464

Um einen Vergleich zwischen den beiden vorliegenden Stichproben durchführen zu können, wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Die Bedingungen des metrischen Skalenniveaus der abhängigen Variablen lagen vor, ebenso homogene Varianzen, die durch den Levene-Test überprüft wurden ($p = 0,2136 > 0,05$). Eine Normalverteilung der Daten war nicht gegeben, war jedoch aufgrund der Größe der beiden Stichproben entbehrlich.

Die durchgeführte Varianzanalyse kam zu dem Ergebnis, dass der Mittelwertsunterschied hochsignifikant war ($F = 27,4478$; $df = 1$; $p = 0,000$). Jedoch sollte bei einer derartigen Stichprobengröße auch das Effektstärkenmaß η^2 mit angegeben werden. Dies belief sich auf einen Wert von 0,00292 und deutete somit einen kleinen Effekt an.

Hinsichtlich der Dauer der Teilnahme an Nachhilfeunterricht in einem Schuljahr unterschieden sich die beiden untersuchten Gruppen mit einem geringen Wert, der nicht als zufällig betrachtet werden kann. Die beiden Gruppen nahmen statistisch hochsignifikant unterschiedlich lang an Nachhilfeunterricht teil.

Dauer bzgl. der Schuljahre**Tabelle 30: Übersicht der Nachhilfedauer über mehrere Schuljahre im Vergleich**

Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht bzgl. der Schuljahre	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
ein Schuljahr (1)	48	373
zwei bis drei Schuljahre (2)	10	195
mehr als drei Schuljahre (3)	4	34
	MW = 1,31	MW = 1,7
	SD = 0,6116	SD = 0,8994

Die Voraussetzungen der Varianzanalyse konnten nicht vollständig erfüllt werden. Es konnte nur von intervallskalierten Variablen ausgegangen werden. Weitere Voraussetzungen waren jedoch entbehrlich.

Mit einer Varianzanalyse soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Mittelwerte der beiden unabhängigen Stichproben signifikant unterscheiden. Eine ANOVA der imputierten Daten kam zu dem Ergebnis, dass der Mittelwertsunterschied hochsignifikant ist ($F = 24,0218$; $df = 1$; $p = 0,000$). Da bei entsprechender Stichprobengröße bereits sehr geringe Unterschiede signifikant werden, wurde zusätzlich das Effektgrößenmaß η^2 betrachtet. Für die zu untersuchende Variable der Dauer der Teilnahme an Nachhilfe pro Schuljahr war die Gesamtunterschiedlichkeit aller Mittelwerte nur zu 2,5 % auf beide Gruppen zurückzuführen. Hinsichtlich der Gesamtdauer des Nachhilfeunterrichts während der Schulzeit der Studienteilnehmer bestand ein Unterschied zwischen beiden Gruppen. Dieser war jedoch nur gering. Beide Gruppen nahmen unterschiedlich lang an Nachhilfeunterricht teil. Der Unterschied war hochsignifikant.

Nachhilfeart**Tabelle 31: Art des Nachhilfeunterrichts im Vergleich zwischen beiden Studierendengruppen**

Art des Nachhilfeunterrichts der Studierenden während der Schulzeit	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
Privater Nachhilfeunterricht (1)	32	496
Institutioneller Nachhilfeunterricht (2)	42	146
	MW = 1,56	MW = 1,23
	SD = 0,501	SD = 0,4178

Bei der vorliegenden Variablen wurde aufgrund des nominalen Skalenniveaus der Chi²-Test angewandt. Dieser zeigte einen hochsignifikanten Wert hinsichtlich der geprüften Variable „Art des Nachhilfeunterrichts“ zwischen beiden Gruppen ($X^2 = 274,50$; $df = 203$; $p = 0,0006$ → hochsignifikanter Wert).

Die Effektstärke wurde für diese Variable mit Cramers V oder Phi gemessen. Beide Messungen zeigten ein Ergebnis von 0,5468 und somit einen mittleren bis starken Effekt.

Privater und institutioneller Nachhilfeunterricht war zwischen beiden Stichproben hochsignifikant ungleich verteilt. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, nahmen Studierende der Universität Bayreuth deutlich mehr privaten Nachhilfeunterricht in Anspruch als die Studierenden der UCSD. Cramers V zeigte einen mittleren bis starken Effekt.

Nachhilfeform**Tabelle 32: Form des Nachhilfeunterrichts**

Form des Nachhilfeunterrichts	Studierende der UCSD	Studierende der UBT
	N = 154 (99)	N = 1369 (918)
Einzelunterricht (1)	35	510
Gruppenunterricht (2)	39	132
	MW = 1,52	MW = 1,3
	SD = 0,5044	SD = 0,4686

Da die vorliegende Variable „Nachhilfeform“ ebenfalls ein nominales Skalenniveau aufwies, wurde ein Chi²-Test herangezogen. Es wurde beim Merkmal „Nachhilfeform“ ein hochsignifikanter Wert festgestellt ($X^2 = 272,65$; $df = 203$; $p = 0,0006 \rightarrow$ hochsignifikanter Wert).

Die Effektstärke wurde mit Cramers V bzw. Phi berechnet. Durch den Kontingenzkoeffizienten konnte bei einem Wert von 0,5448 ein mittlerer bis starker Effekt nachgewiesen werden.

Die Variable „Nachhilfeform“ war hochsignifikant ungleich zwischen den beiden untersuchten Gruppen bei einem mittleren bis starken Effekt, verteilt. Die Studierendengruppe der Universität Bayreuth erhielt hochsignifikant häufiger individuellen Einzelnachhilfeunterricht.

Nachhilfefach**Tabelle 33: Nachhilfefächer**

Nachhilfefächer	Studierende der UCSD	Studierende der UBT
	N = 154	N = 1369
Mathe (1)/Mathe (1)	29	316
Fremdsprache (2)/Deutsch (2)	4	32
Englisch (3)/Englisch (3)	7	110
Science (4)/	19	---
andere Fremdsprache (4)	---	131
anderes Fach (5)/	15	---
anderes Fach (5)	---	53

Um die Häufigkeiten der Nachhilfefächer zu vergleichen, wurde der Chi²-Test herangezogen. Dieser zeigte einen signifikanten Wert der beiden Gruppen ($X^2 = 250,83$; $df = 206$; $p = 0,02$ → signifikanter Wert).

Die Analyse der Effektstärke zeigte einen mittleren bis starken Effekt bei Werten von Cramers V/Phi = 0,5224.

Das signifikante Ergebnis sagt aus, dass die Variable „Nachhilfefach“ nicht gleich zwischen beiden Studierendengruppen verteilt war. Cramers V deutete einen mittleren Effekt an. Dies bedeutet, dass die beiden untersuchten Studierendengruppen verschiedene Nachhilfefächer vorzogen.

Der Fremdsprachennachhilfeunterricht spielt in den USA nur eine sehr untergeordnete Rolle (siehe Tabelle).

Nachhilfe in einem weiteren Fach**Tabelle 34: Nachhilfeunterricht in einem weiteren Fach**

Nachhilfeunterricht in einem weiteren Fach	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
Mathe (1) / Mathematik (1)	13	100
Sprache (2) / Deutsch (2)	1	14
Englisch (3) / Englisch (3)	7	66
Science (4) /	12	---
weitere Fremdsprache (4)	---	75
anderes Fach (5) /	6	---
kein weiteres Nachhilfefach (5)	---	387
kein weiteres Nachhilfefach (6) /	35	---

Der Chi²-Test zeigte einen hochsignifikanten Wert ($X^2 = 558,46$; $df = 207$; $p = 0,000$) im Vergleich der beiden Stichproben.

Die Effektstärke zeigte beim weiteren Nachhilfefach mit einem Cramers V/Phi-Wert von 0,7798 einen starken Effekt.

Der hochsignifikante Wert beim Vergleich beider Gruppen von Studierenden sagt aus, dass die Variable nicht gleich zwischen den beiden untersuchten Stichproben verteilt war und somit ein Unterschied hinsichtlich der Wahl des zweiten Nachhilfefaches zwischen beiden Stichproben bestand. Dies kann ebenso wie bei der Wahl des ersten Nachhilfefaches durch die unterschiedliche Fächerstruktur an den verschiedenen Schultypen in den beiden untersuchten Ländern erklärt werden.

Nachhilfe während der Zeit am College**Tabelle 35: Teilnahme an Nachhilfeunterricht während des Studiums**

Teilnahme am	Studierende der UCSD	Studierende der UBT
Nachhilfeunterricht während		
des Studiums	N = 154	N = 1369
Teilnahme an NU während des Studiums (1)	41	33
Keine Teilnahme an NU während des Studiums (2)	57	566
	MW = 1,58	MW = 1,91
	SD = 0,4944	SD = 0,2912

Ein Chi²-Test zeigte folgende Ergebnisse ($X^2 = 151,67$; $df = 1$; $p = 0,000 \rightarrow$ hochsignifikanter Wert) und somit einen hochsignifikanten Unterschied zwischen beiden Stichproben.

Die Effektstärke wurde mit Cramers V bzw. Phi berechnet und zeigte bei einem Wert von 0,4034 einen kleinen Effekt an.

Es bestand ein geringer, jedoch hochsignifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Variable „Nachhilfe während des Studiums“, da die Variable ungleich zwischen beiden Gruppen verteilt war. Diese hochsignifikante Ungleichverteilung sagt aus, dass beide Stichproben ein unterschiedliches Nachhilfeverhalten während des Studiums zeigten.

Nachhilfelehrer**Tabelle 36: Nachhilfelehrer**

Nachhilfelehrer	Studierende der UCSD	Studierende der UBT
	N = 154	N = 1369
Gleicher Nachhilfelehrer (1)	45	439
Wechselnder Nachhilfelehrer (2)	17	163
	MW = 1,28	MW = 1,24
	SD = 0,4618	SD = 0,5416

Aufgrund des nominalen Skalenniveaus wurde ein Chi²-Test eingesetzt. Dieser hatte zum Ergebnis, dass $X^2 = 340,90$; $df = 255$; $p = 0,0002$ einen hochsignifikanten Wert nachweist.

Die Effektstärke wies auf einen mittleren bis starken Effekt bei einem Wert von Cramers $V/\Phi = 0,6094$ hin.

Auch die Variable „Nachhilfelehrer“ war hochsignifikant ungleich zwischen beiden Studierendengruppen, bei einem mittleren bis starken Effekt, verteilt. Die Studierenden der UBT gaben deutlich häufiger an, den gleichen Nachhilfelehrer gehabt zu haben, als die Studierenden der UCSD.

Qualifikation**Tabelle 37: Qualifikation des Nachhilfelehrers im Vergleich**

Qualifikation des Nachhilfelehrers	Studierende der UCSD	Studierende der UBT
	N = 154	N = 1369
Schüler (1)	9	136
Student (2)	27	177
ausgebildeter Lehrer (3)	19	231
kann ich nicht einschätzen (4)	7	58

Prüft man die Voraussetzungen der Varianzanalyse, so ließ sich keine Normalverteilung feststellen, jedoch waren die Varianzen mit einem $p = 0,0674 > 0,005$ als homogen anzusehen. Auch das geforderte intervallskalierte Skalenniveau war gegeben. Die Durchführung einer ANOVA hatte zum Ergebnis, dass sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F = 7,89$; $df = 1$; $p = 0,2518$).

Hinsichtlich der Qualifikation der jeweiligen Nachhilfelehrer der beiden Gruppen ließ sich somit kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen feststellen.

Kosten

Tabelle 38: Kosten des Nachhilfeunterrichts pro Monat im Vergleich

Kosten des Nachhilfeunterrichts pro Monat	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
bis 100 \$/ Euro (1)	48	502
100 – 500 \$/ Euro (2)	11	94
mehr als 500 \$/ Euro (3)	3	6

Der Levene-Test für die Varianzhomogenität hatte zum Ergebnis, dass die Varianzen bezüglich der Variablen „Kosten des Nachhilfeunterrichts pro Monat“ homogen waren ($p = 0,3026$). Auch von einem intervallskalierten Skalenniveau konnte ausgegangen werden. Die Varianzanalyse zeigte keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen beiden Stichproben ($F = 0,72$; $df = 1$; $p = 0,6132$). Beide Stichproben gaben an, ähnlich viel für Nachhilfeunterricht auszugeben. Eventuelle Wechselkurschwankungen wurden nicht berücksichtigt. Dies bedeutet, dass die Teilnehmer der deutschen Untersuchung, aufgrund des Währungsniveaus, etwas mehr für den besuchten Nachhilfeunterricht ausgaben.

Notenverbesserung**Tabelle 39: Vergleich der beiden Stichproben hinsichtlich der Notenverbesserung durch den Nachhilfeunterricht**

Verbesserung der Noten während des Nachhilfeunterrichts	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
Keine Verbesserung (0)	23	113
eine Notenstufe (1)	27	261
zwei Notenstufen (2)	12	182
drei Notenstufen (3)	-	46
	MW = 1,19 SD = 0,9	MW = 1,36 SD = 0,8884

Der Levene-Test ergab, dass die Varianzen der beiden Stichproben als heterogen zu betrachten sind. Eine, aufgrund der Robustheit der ANOVA trotzdem durchgeführte Analyse, hatte zum Ergebnis, dass keine signifikanten Unterschiede vorliegen ($F = 1,75$; $df = 1$; $p = 0,4566$).

Leistungsverbesserung in anderen Fächern**Tabelle 40: Leistungsverbesserung in anderen Fächern**

Verbesserung in anderen Fächern	Studierende der UCSD N = 154	Studierende der UBT N = 1369
Verbesserung auch in Fächern ohne NU (1)	53	214
Keine Verbesserung in Fächern ohne NU (2)	9	385
	MW = 1,19 SD = 0,3912	MW = 1,56 SD = 0,4924

Der Chi²-Test zeigte, dass zwischen beiden Stichproben keine Gleichverteilung vorlag ($X^2 = 73,93$; $df = 1$; $p = 0,000 \rightarrow$ hochsignifikanter Wert).

Die Effektstärke, die durch Cramers V bzw. Phi berechnet wurde, lässt nur einen sehr geringen Effekt bei einem Wert von 0,2794 zu.

Die Studierenden der beiden untersuchten Stichproben unterschieden sich hinsichtlich ihrer Auffassung, ob sie sich auch in Fächern, in denen sie keinen Nachhilfeunterricht erhielten, verbesserten. Die amerikanischen Studenten waren der Meinung, dass sie eine generelle Leistungsverbesserung durch den besuchten Nachhilfeunterricht erfahren haben. Zu bedenken ist jedoch, dass der Effekt trotz hoher Signifikanz nur sehr gering war.

Zusammenfassung

Ein Großteil der geprüften Variablen wies (hoch-)signifikante Mittelwertsunterschiede (ANOVA) bzw. signifikante Zusammenhänge (Chi²-Test) zwischen der Stichprobe der Universität Bayreuth und der, der UC San Diego auf. Es konnten jedoch nur kleine Effektstärken nachgewiesen werden. Trotz der großen Unterschiede im Schulsystem, in kultureller Hinsicht und in Bezug auf das Nachhilfeverhalten bestanden generell keine stark ausgeprägten Unterschiede, wie die meist nur geringen Effektstärken zeigten.

7.2 Vergleich der Skalen

Um herauszufinden, ob der Nachhilfeunterricht, den die Studenten während ihrer Schulzeit besuchten, insgesamt als nachhaltig gelten könnte und um detaillierte Vergleiche zwischen den Stichproben durchführen zu können, wurde ein Mittelwertvergleich der Skalen der Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts durchgeführt.

Durch eine Varianzanalyse konnte herausgefunden werden, ob vorliegende Unterschiede signifikant waren. Zudem wurde ihr Effekt geprüft, da die Stichproben relativ groß waren. Zur besseren Interpretation der Ergebnisse werden erneut die Antwortmöglichkeiten dargestellt: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Um die Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts der Studenten zu beurteilen, wurden die verschiedenen Bestandteile nachhaltigen Nachhilfeunterrichts betrachtet und auf Vorhandensein geprüft.

Tabelle 41: Mittelwertvergleich Skalen 1 bis 3

		Lernstrategien	Selbstgesteuertes Lernen	Interesse an Schule und Fach
kombinierte Werte	UCSD	Mittelwert	2,4444	2,4817
		N	100,4	100,4
	UBT	Mittelwert	1,9110	2,2618
		N	817,6	817,6
	Insgesamt	Mittelwert	1,9694	2,2857
		N	918	918

Skala 1: Lernstrategien

Die Studenten der Universität Bayreuth waren bei einem Mittelwert von 1,91 der Meinung, dass Lernstrategien in verschiedenen Zusammenhängen in ihrem erlebten Nachhilfeunterricht eher keine Rolle spielten. Die Studenten der UCSD sahen dies mit einem Mittelwert von 2,44 positiver.

Der Levene-Test auf Varianzhomogenität hatte zum Ergebnis, dass die Varianzen homogen waren und somit eine Voraussetzung der ANOVA erfüllt war ($p = 0,1732$).

Es bestand ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen bei der Skala LS (Lernstrategien), bezogen auf den Nachhilfeunterricht ($F = 37,08$; $df = 1$; $p = 0,0534$; $\eta^2 = 0,0448$).

η^2 zeigte einen kleinen Effekt. Beide Stichproben waren folglich unterschiedlicher Auffassung, ob sie in ihrem Nachhilfeunterricht Lernstrategien erleben konnten.

Skala 2: Selbstgesteuertes Lernen

Beim komplexen Feld des selbstgesteuerten Lernens waren die Studenten mit einem MW = 2,26 der Meinung, dass die abgefragten Elemente vorhanden sind bzw. nicht vorhanden sind. Die Studierenden der University of California, San Diego schätzten ihren Nachhilfeunterricht mit einem MW = 2,48 ähnlich wie die Studenten der Universität Bayreuth ein.

Ein $p = 0,4294$ im Levene-Test zeigte, dass die Varianzen homogen waren. Auch von intervallskalierten Daten konnte ausgegangen werden.

Die Werte der Varianzanalyse ($F = 11,19$; $df = 1$; $p = 0,1924$) zeigten, dass kein signifikanter Unterschied der Mittelwerte zwischen den Gruppen bestand. Der Nachhilfeunterricht wurde

hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens bei beiden Stichproben ähnlich gestaltet. Diese Untersuchung lässt jedoch keine Aussage auf das allgemeine Niveau an selbstgesteuertem Lernen zu, da ausschließlich Unterschiede untersucht wurden. Es wäre somit theoretisch möglich, dass in beiden Stichprobengruppen ein hohes Niveau des Einsatzes von selbstgesteuertem Lernen im Nachhilfeunterricht vorlag. Aus den Mittelwerten der Stichprobenantworten ist jedoch erkennbar, dass dies in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall war.

Skala 3: Interesse an Schule und Fach

Betrachtet man die Aussagen, ob das Interesse bezüglich der Nachhilfefächer und Schule im Allgemeinen verbessert werden konnte, so waren die Studierenden der UBT wenig davon überzeugt (MW = 1,48). Die Studierenden der UCSD sahen die Möglichkeit der Interessensverbesserung etwas positiver (MW = 2,22).

Der Levene-Test konnte für die vorliegende Skala bei einem $p = 0,1122$ keine homogenen Varianzen nachweisen. Von intervallskalierten Daten konnte jedoch ausgegangen werden.

Die Varianzanalyse zeigte hinsichtlich der Skala des „Interesses an Schule und Fach“ einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen beiden Gruppen.

Mit η^2 konnte ein sehr kleiner Effekt nachgewiesen werden ($F = 19,24$; $df = 1$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,0204$). Folglich konnten nicht beide Gruppen eine Verbesserung des Interesses am Nachhilfefach durch den Nachhilfeunterricht erleben.

Tabelle 42: Mittelwertvergleich Skalen 4 bis 7

			Regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten	Kontakt zwischen Fach- und Nachhilfelehrer	Schließen von Wissenslücken	Förderung von Sozialkompetenzen
Kombinierte Werte	UCSD	Mittelwert	2,4014	1,8096	2,0040	1,8036
		N	100,4	100,4	100,4	100,4
	UBT	Mittelwert	2,0464	1,4710	2,4648	1,6221
		N	817,6	817,6	817,6	817,6
	Insgesamt	Mittelwert	2,0853	1,5082	2,4144	1,6420
		N	918	918	918	918

Skala 4: Regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten

Die Skala des regelmäßigen und selbstständigen Arbeitens wurde von den Bayreuther Studenten mit einem MW von 2,05 eingeschätzt. Die Studenten der UCSD beantworteten die Fragen hierzu positiver (MW = 2,4).

Die Anwendung des Levene-Tests zeigte, dass die Varianzen als homogen gelten können ($p = 0,063 > 0,05$).

Es konnte ein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen den Studierenden der UCSD und der Universität Bayreuth festgestellt werden.

Eta² zeigte einen sehr kleinen Effekt ($F = 14,98$; $df = 1$; $p = 0,0112 < 0,05$; $Eta^2 = 0,016$). Dies bedeutet, dass sich bezüglich dieses Kriteriums der Nachhilfeunterricht zwischen beiden Gruppen unterschied und unterschiedliche Erfahrungen der beiden Stichproben hinsichtlich eines regelmäßigen selbstständigen Arbeitens im Nachhilfeunterricht, vorlagen.

Skala 5: Kontakt zwischen Fach- und Nachhilfelehrer

Die Fragen nach einem Kontakt zwischen dem Fach- und Nachhilfelehrer, der ebenfalls Bestandteil nachhaltigen Nachhilfeunterrichts wäre, lehnten beide Gruppen ab (UBT: MW = 1,47; UCSD: MW = 1,81).

Der Levene-Test auf Varianzhomogenität zeigte, dass die Varianzen bei einem $p = 0,0976 > 0,05$ homogen waren, zudem lag eine Intervallskalierung vor.

Prüft man den Unterschied der Mittelwerte mit einer Varianzanalyse, so zeigte sich kein signifikanter Mittelwertsunterschied ($F = 13,32$; $df = 1$; $p = 0,2156$). Beide Stichproben erlebten ähnlich häufigen Kontakt zu ihrem Nachhilfelehrer.

Skala 6: Schließen von Wissenslücken

Die Skala „Schließen von Wissenslücken“ erreichte den höchsten Mittelwert bei den Studierenden der Universität Bayreuth (MW = 2,47). Die Nennungen der Studenten der UCSD ergaben einen MW von 2,0.

Es konnten auch bei dieser Skala homogene Varianzen ($p = 0,2026$) sowie Intervallskalierung festgestellt werden.

Eine Überprüfung des Mittelwertsunterschiedes zeigte, dass dieser nicht signifikant war ($F = 34,35$; $df = 1$; $p = 0,0598 > 0,05$). Beide untersuchten Stichproben verfügten somit über ähnliche Erfahrungen hinsichtlich einer Möglichkeit des Schließens von Wissenslücken im Nachhilfeunterricht.

Skala 7: Förderung von Sozialkompetenzen

Die Fragen nach der Verbesserung der sozialen Kompetenz lehnten beide Stichproben mit ähnlichen Werten (UBT: $MW = 1,62$; UCSD: $MW = 1,8$) ab. Dies spiegelte sich im Fehlen eines signifikanten Mittelwertsunterschiedes in der nachfolgenden Varianzanalyse wider.

Es konnten homogene Varianzen ($p = 0,1984$) und eine Intervallskalierung festgestellt, jedoch konnte kein signifikanter Mittelwertsunterschied nachgewiesen werden ($F = 8,55$; $df = 1$; $p = 0,1608$).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann nun die Frage beantwortet werden, ob der erlebte Nachhilfeunterricht beider Stichproben als nachhaltig gelten kann oder nicht. Da die Mittelwerte der jeweiligen Skalen beider Gruppen nie einen Wert über 3,0 annahmen, kann davon ausgegangen werden, dass den meisten Items nicht zugestimmt wurde und somit der Nachhilfeunterricht nicht als nachhaltig im Sinne der hier vorgestellten Merkmale gelten kann. Festzustellen ist jedoch, dass für die Skala „Wissenslücken schließen“ der höchste Wert beider Stichproben erreicht werden konnte, was bedeuten würde, dass der Nachhilfeunterricht für beide Stichproben häufig besucht wurde, um vorhandene Wissenslücken wieder zu schließen. Dies ist konsistent mit der Annahme, dass der Nachhilfeunterricht nicht besucht wurde, um langfristige Effekte zu erzielen und somit nicht den Zielen eines hier vorgestellten, nachhaltigen Nachhilfeunterrichts entsprechen würde, sondern um kurzfristige Verbesserungseffekte zu erzielen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Varianzanalysen, so lässt sich aussagen, dass bezüglich mehrerer Skalen ein (hoch)signifikanter Mittelwertsunterschied mit kleinen Effektstärken

zwischen der Stichprobe der UC San Diego und der Stichprobe der Universität Bayreuth gezeigt werden konnte. Jedoch sind ebenso nicht signifikante Werte bei einer Varianzanalyse herauszustellen, da diese in der vorliegenden Untersuchung bedeuten, dass sich die beiden Stichproben hinsichtlich einiger Merkmale nicht voneinander unterscheiden.

Tabelle 43: Mittelwertvergleich Skalen 8 bis 9

			ABHNU	ABHCO	LG
kombinierte Werte	UCSD	Mittelwert	1,9604	2,2137	2,7179
		N	100,4	39	39
	UBT	Mittelwert	2,3187	1,4795	1,8173
		N	817,6	668,4	668,4
	Insgesamt	Mittelwert	2,2796	1,5200	1,8669
		N	918	707,4	707,4

Skala 8.1 Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht

Mit der vorliegenden Skala wurde geprüft, inwiefern eine Art generelle Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht festgestellt werden konnte, solange dieser besucht wurde. Sowohl der Mittelwert der amerikanischen Stichprobe (MW = 1,96), als auch der, der deutschen Studierenden (MW = 2,32) ließ darauf schließen, dass sich die Studierenden ohne Nachhilfeunterricht schlechter hinsichtlich ihrer Leistungen fühlten.

Bezüglich der Varianzanalyse sprach ein $p = 0,1288$ für homogene Varianzen. Auch war eine Intervallskalierung gegeben.

Jedoch konnte kein signifikanter Mittelwertsunterschied nachgewiesen werden ($F = 12,13$; $df = 1$; $p = 0,0906 > 0,05$).

Beide Studierendengruppen waren sich in ihrer Einschätzung, ob sie sich abhängig vom Nachhilfeunterricht fühlen, sehr ähnlich.

Skala 8.2 Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht während des Studiums

Betrachtet man die Skala der Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht während des Studiums, so ließ sich feststellen, dass die deutschen Studierenden der Universität Bayreuth die Faktoren dieser Skala deutlich ablehnten (MW = 1,48). Die Studierenden der UCSD glaubten häufiger

sich auch während des Studiums mit der Teilnahme an Nachhilfeunterricht sicherer zu fühlen (MW = 2,21).

Eine unsignifikante Wahrscheinlichkeit im Levene-Test wies auch bei dieser Skala auf homogene Varianzen hin.

Zudem konnte ein hochsignifikanter Mittelwertsunterschied festgestellt werden ($F = 55,64$; $df = 1$; $p = 0,000 < 0,05$; $\text{Eta}^2 = 0,0732$).

Auch Eta^2 zeigte einen kleinen Effekt. Dies bedeutet, dass sich die Meinungen, ob eine Art Abhängigkeitsverhältnis von Nachhilfeunterricht während des Studiums bzw. zu Beginn des Studiums bestand, unterschieden.

Skala 9: langfristiger Gewinn

Betrachtet man die Skala des „Langfristigen Gewinns“ so fällt auf, dass die Studenten bezüglich ihres früheren Nachhilfeunterrichts durchweg der Meinung waren, dass ihnen ihr Nachhilfeunterricht langfristig nicht viel brachte (MW = 1,82). Im Gegensatz dazu waren die Studenten der UCSD wesentlich eher der Ansicht, dass ihnen Nachhilfeunterricht während der Schulzeit auch später Vorteile bringt (MW = 2,72).

Bei einem p-Wert von $p = 0,0342 < 0,05$ konnten die Varianzen nicht als homogen betrachtet werden. Jedoch war dies bei einer ausreichend großen Stichprobe nicht problematisch. Die Skala war zudem intervallskaliert.

Die durchgeführte Varianzanalyse stellte einen hochsignifikanten Mittelwertsunterschied zwischen beiden untersuchten Stichproben fest ($F = 43,27$; $df = 1$; $p = 0,000 < 0,05$; $\text{Eta}^2 = 0,0576$).

Bei einem Wert von 5,76 % zeigte Eta^2 einen kleinen Effekt und bestätigte somit die obige Andeutung, dass die Meinungen hinsichtlich eines langfristigen Nutzens des Nachhilfeunterrichts zwischen beiden Gruppen auseinander gingen.

8 Einschätzung der Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie bestätigten die Erwartungen aus dem Vorfeld weitgehend. Es konnten, trotz der sehr unterschiedlichen Einflussfaktoren, denen die Stichproben sowohl in ihrem schulischen Alltag, als auch während des Studiums ausgesetzt waren, nur geringe Unterschiede zwischen beiden untersuchten Stichproben festgestellt werden. Erwartet wurden deutliche Unterschiede, die bereits aus den äußeren Umständen der Studierenden resultieren könnten.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, dass beispielsweise kleine Unterschiede hinsichtlich der Dauer des Nachhilfeunterrichts bestehen. Eine wichtige Differenz ergibt sich auch bei der Art des Nachhilfeunterrichts. Hier gaben die amerikanischen Studierenden an, dass sie eher an institutionellem Nachhilfeunterricht teilnahmen. Für die deutsche Stichprobe spielte hingegen der private Nachhilfeunterricht eine größere Rolle. Ähnliches galt für die Form des Nachhilfeunterrichts. Amerikanische Studenten nahmen eher Gruppennachhilfe in Anspruch als deutsche Studierende. Dieses Ergebnis passt zu der Erkenntnis, dass amerikanische Studenten vermehrt institutionelle Nachhilfe heranzogen. Es wird vermutet, dass dies am Grund für den Nachhilfeunterricht liegt. In den USA wird aufgrund des Schulsystems (keine Klassenwiederholung, keine zentrale Schulabschlussprüfung) Nachhilfeunterricht vermehrt zu einer Vorbereitung auf zentrale Universitätszugangstests genutzt. Dieser findet oft in Gruppen, in speziell darauf abgestimmten Nachhilfeinstitutionen statt. Im Gegensatz dazu steht die Nachhilfe in Deutschland. Hier sind die Gründe für Nachhilfe wesentlich vielseitiger. Zudem wird der Nachhilfeunterricht nicht vermehrt in den Abschlussklassen, sondern bereits vorher nachgefragt. Hierzu passt auch, dass von den amerikanischen Studierenden ein häufigerer Wechsel der Nachhilfelehrkräfte angegeben wurde. In Deutschland hingegen, wo häufiger auf private Einzelnachhilfe zurückgegriffen wird, blieb die Lehrkraft oft längerfristig gleich. Die Ergebnisse aus der Studie entsprechen somit den Umständen des Nachhilfeunterrichts im jeweiligen betrachteten Land. Die unterschiedliche Fächerwahl beider Stichproben fiel ebenso erwartungsgemäß aus. Dies kann wieder auf das Schulsystem zurückgeführt werden, da in der amerikanischen Highschool wenig Wert auf Fremdsprachenunterricht gelegt wird und auch in den Hochschulzugangstests keine Fremdsprachentests zu finden sind. Somit spielt auch der Fremdsprachennachhilfeunterricht kaum eine Rolle in den USA, ganz im Gegensatz zur deutschen Stichprobe.

Hinsichtlich der Langfristigkeit des Nachhilfeunterrichts zeigte die Studie, dass kleine Unterschiede zwischen dem Nachhilfeverhalten der Probanden während des Studiums bestehen. Es ist erkennbar, dass deutsche Studierende im Vergleich seltener Nachhilfe während des Studiums nahmen als amerikanische Studenten. Hier muss jedoch relativiert werden, dass sich beide Gruppen erst am Anfang des Studiums befanden und sich auf lange Sicht durchaus noch Veränderungen ergeben könnten.

Bei der generellen Frage nach einer Notenverbesserung unterschieden sich beide Stichproben nicht voneinander. Es gab jedoch Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung, ob sich die Studierenden während des Nachhilfeunterrichts in ihrer Schulzeit auch in Fächern, in denen nicht explizit Nachhilfeunterricht genutzt wurde, verbessern konnten. Amerikanische Studenten sahen hier durchaus eine generelle, über das Nachhilfefach hinausgehende, Leistungsverbesserung, im Gegensatz zur deutschen Stichprobe.

Bezüglich der Faktoren, die laut der vorliegenden Studie auf einen nachhaltigen Nachhilfeunterricht hindeuten, zeigten sich keine Unterschiede zwischen beiden untersuchten Stichproben. Ausnahmen waren die Skalen Lernstrategien, das generelle Interesse an Schule und dem Nachhilfefach und das regelmäßige, selbstständige Arbeiten. Hier wird vermutet, dass der Nachhilfeunterricht, den die amerikanischen Studenten erhalten haben, geringfügig eher als nachhaltig eingeschätzt werden könnte. Jedoch ist anzumerken, dass mit einer Varianzanalyse nach Unterschieden zwischen beiden Gruppen gesucht wurde. Dies bedeutet, dass die Möglichkeit besteht, dass beide Stichproben ein ähnlich hohes (bzw. niedriges) Niveau an Faktoren für einen nachhaltigen Nachhilfeunterricht aufwiesen. Aus den Antworten der Studierenden lässt sich jedoch erkennen, dass diese eher im unteren Bereich der Auswahlskala liegen und somit wenig Raum für die Vermutung eines höheren Niveaus des nachhaltigen Nachhilfeunterrichts lässt.

Insgesamt ist aus der vorliegenden Untersuchung erkennbar, dass weder der Nachhilfeunterricht in den USA, noch in Deutschland im Rahmen dieser Untersuchung als nachhaltig eingestuft werden kann. Es lassen sich Ansätze erkennen, jedoch müssten hier noch weitere Detailuntersuchungen vorgenommen werden. Es ist jedoch eine Wirksamkeit der Nachhilfe in beiden untersuchten Stichproben erkennbar, die sich anhand der Äußerungen beider Studierendengruppen belegen lässt.

Hinsichtlich der persönlichen Einschätzungen der Probanden, ob Hinweise auf eine Art generelles Abhängigkeitsverhältnis vom Nachhilfeunterricht festgestellt werden konnten,

besteht kein Unterschied zwischen den Stichproben. Es können Hinweise darauf erkannt werden, dass sich beide Studierendengruppen rückblickend leistungsstärker einschätzten während sie Nachhilfe erhielten. Betrachtet man speziell die Situation der positiven Leistungseinschätzung während des Studiums, so ist ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen erkennbar. Die amerikanischen Studierenden waren eher der Meinung, sie würden sich leistungssicher einschätzen, wenn sie Nachhilfe während des Studiums erhielten. Auch bezüglich der Einschätzung der langfristigen Wirkung, ist ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen erkennbar. Die Studierenden der University of California, San Diego waren eher von der langfristigen positiven Wirkung des von ihnen erlebten Nachhilfeunterrichts überzeugt als die Studierenden der Universität Bayreuth.

Betrachtet man alle Ergebnisse im Überblick so deutet sich an, dass der Nachhilfeunterricht, den die amerikanischen Studenten erlebten und einschätzten, geringfügig eher den Merkmalen von nachhaltigem Nachhilfeunterricht entspricht. Auch die persönlichen Angaben der Studierenden erwecken den Eindruck, dass der amerikanische Nachhilfeunterricht eher Merkmale beinhaltet, die darauf hin deuten, dass die Studenten langfristig von der Nachhilfe profitieren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in den USA oftmals relativ viel Geld in den Nachhilfeunterricht investiert wird. Zudem konzentriert sich dieser insgesamt häufiger als in Deutschland auf die Prüfungsvorbereitung und zeigt somit direkt erkennbare Leistungsverbesserungen. Der Nachhilfeunterricht zur Prüfungsvorbereitung beginnt bereits in der Highschool und könnte somit bei den Schülern/Studenten den Eindruck erwecken, dass eine adäquate Prüfungsvorbereitung ohne unterstützenden Nachhilfeunterricht nur schwer bzw. mit nur geringem Erfolg möglich ist.

Es besteht weiterhin großer Forschungsbedarf, um die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht, besonders im Hinblick auf nachhaltige Faktoren, besser einschätzen zu können. Hierbei wäre es optimal, wenn Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden könnten, die die Schüler während ihrer Schulzeit im Nachhilfeunterricht begleiten. Sinnvoll wäre auch, das Nachhilfeverhalten im Studium zu erheben, um Aussagen über die langfristige Wirkung von Nachhilfeunterricht geben zu können. Zudem könnten Faktoren erhoben werden, die Aufschluss über den Leistungszuwachs mit bzw. ohne Nachhilfeunterricht geben. Interessant wäre zudem eine Vertiefung der Untersuchung zum Abhängigkeitsverhältnis, das durch intensive Nachhilfenutzung beim Schüler entstehen könnte. Die Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts ist auch im Hinblick auf ökonomische Faktoren sehr interessant, da länderübergreifend sehr viel Geld in Nachhilfe investiert wird und aufgrund dessen eine

langfristige Wirkung des Nachhilfeunterrichts auf ökonomischer Basis durchaus erstrebenswert wäre.

Wünschenswert wäre es zudem, ein Umdenken bei Eltern und Nachhilfelehrkräften zu Gunsten nachhaltigen Nachhilfeunterrichts, zu erreichen. Dies bedeutet für die Eltern, dass oftmals keine sofortige Leistungsverbesserung erkennbar ist. Jedoch könnten die Schüler langfristig und zudem auch fächerübergreifend von solcher Nachhilfe profitieren.

Möchte man den Vergleich der beiden untersuchten Länder fortführen, wäre es wünschenswert, wenn die verschiedenen äußeren Einflussfaktoren, denen die beiden Stichprobengruppen unterliegen, kontrolliert werden könnten. Hierzu zählen beispielsweise das Schulsystem oder die Art der Tests für eine Hochschulzugangsberechtigung sowie kulturelle Faktoren. Mit einem derartigen Vorgehen könnten sich Schlüsse auf die Leistungsfähigkeit und das Wirken des Nachhilfeunterrichts ergeben.

Im Forschungsfeld des Nachhilfeunterrichts gibt es sowohl national als auch international noch großen Bedarf an Untersuchungen hinsichtlich verschiedener Kriterien, von denen nur einige in dieser Erhebung näher untersucht werden konnten.

9 Literaturverzeichnis

- ABEL, Jürgen, MÖLLER, Renate & TREUMANN, Klaus Peter (1998): Einführung in die Empirische Pädagogik (W. Kohlhammer Verlag) Stuttgart.
- ABELE, Andrea & LIEBAU, Eckart (1998): Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. *Die Deutsche Schule* 90 (1), 37-49.
- ACT (2014): <http://www.act.org/> (abgerufen am 22.7.2014).
- ACT (2014): <http://www.actstudent.org/> (abgerufen am 18.7.2014).
- AURINI, Janice, DAVIES, Scott (2004): The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *The Canadian Journal of Sociology*, 29 (3), 419-438.
- BAKER, David P., AKIBA, Motoko, LE TENDRE, Gerald K. & WISEMAN, Alexander W. (2001): Worldwide Shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (1), 1 – 17.
- BANDILLA, Wolfgang (2002): Web-Surveys – An appropriate Mode of Data-collection for the Social Sciences? In: Batinic, Bernad, Reips, Ulf-Dietrich, Bosnjak, Michael & Werner, Andreas (Hrsg.): *Online Social Sciences* (2002), 1-6.
- BAUR, Nina & FLORIAN, Michael, J. (2009): Stichprobenprobleme bei Online-Umfragen. In: JACKOB, Nikolaus, SCHOEN, Harald & ZERBACK, Thomas (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet*. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.
- BEHNKE, Joachim, BAUR, Nina & BEHNKE, Nathalie (2006): *Empirische Methoden der Politikwissenschaft* (Verlag Ferdinand Schöningh) Paderborn.
- BEHR, Michael (1990): *Nachhilfeunterricht. Erhebung in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- BERBEROGLU, Giray & TANSEL, Aysit (2014): Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. MPRA Paper No. 57370. <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/57370/> (abgerufen am 10.10.2014).
- BORTZ, Jürgen & DÖRING, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer Medizin Verlag) Heidelberg.

- BÖWING-SCHMALENBROCK, Melanie & JURZCOK, Anne (2010): Multiple Imputation in der Praxis. Ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel. (Universität Potsdam).
- BRAY, Mark (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implication for Planners. Fundamentals of Educational Planning No. 61. (UNESCO International Institute for Educational Planning) Paris.
- BRAY, Mark (2003): Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. UNESCO. Instituto Internacional de PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION.
- BRAY, MARK (2006): Private Supplementary Tutoring. Comparative Perspectives on Patterns and Implications. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36 (4), 515 – 530.
- BRAY, MARK (2011): The challenge of shadow education. Private Tutoring and its implications for policy makers in the European Union. (European Commission) Luxembourg.
- BRIGGS, Derek, C. & DOMINGUE, Ben (2009): Using linear regression and propensity score matching to estimate the effect of coaching on the SAT. Multiple Linear Regression Viewpoints 35 (1), 12-29.
- BRIGGS, Derek, C. (2002): SAT coaching, bias and causal inference. Dissertation (University of California Berkeley).
- BRIGGS, Derek, C. (2009): Preparation for College Admission Exams. NACAC Discussion Paper (National Association for College Admission Counseling) Arlington, Virginia.
- BUCHMANN, Claudia, CONDRON, Dennis J. & ROSCIGNO, Vincent J. (2010): Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment. Social Forces 89 (2), 435 – 461.
- BUCKLEITNER, Warren (2006): College test prep takes a test: A review of ten online SAT test preparation services. www.consumerwebwatch.org (abgerufen am 25.7.2014).
- BYUN, Soo-yong (2014): Shadow Education and Academic Success in Republic of Korea. In: PARK, Hyunjoon & KIM, Kyung-keun (Hrsg.): Korean Education in Changing

- Economic and Demographic Contexts. (Springer Verlag) Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht, London, 39 – 58.
- CHATZIDIMOU, Dimitrios (1994): Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufen, (Peter Lang) Frankfurt am Main.
- COOK, Colleen, HEATH, Fred & THOMPSON, Russell L. (2000): A meta-analysis of response-rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60 (6), 821-836.
- COSDEN, Merith, MORRISON, Gale, ALBANESE, Ann Leslie, MACIAS, Sandra (2001): When Homework is not Home Work: After-School Programs for Homework Assistance. *Educational Psychologist* 36 (3), 211-221.
- COUPER, Mick & COUTTS, Elisabeth (2006): Online Befragung. Probleme und Chancen verschiedener Online-Erhebungen. In: Diekmann*--, Andreas (Hrsg.): *Methoden der Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 217–243.
- DE HAAN, Gerhard & HARENBERG, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72 (Freie Universität) Berlin.
- DEMMER, Marianne (2007): Informationen zum Nachhilfeunterricht in Deutschland, www.gew.de/Binaries/Binary29219/md-nachhilfe-material.pdf (7.1.2014).
- DICKHÄUSER, Oliver & PLENTER, Insa (2005): „Letztes Halbjahr stand ich zwei“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (4), 219-224.
- DOHMEN, Dieter, ERBES, Annegret, FUCHS, Kathrin & GÜNZEL, Juliane (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Berlin).
- DZIERZA, Peter P. & HAAG, Ludwig (1998): Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht: Formen schulbegleitender Maßnahmen, (Shaker) Maastricht, Herzogenrath.

- ENTRICH, Steve R. (2011): „Shadow Education“ in Deutschland und Japan: eine Einführung in das Forschungsfeld. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5965/> (abgerufen am 11.7.2014).
- FOCUS MAGAZIN VERLAG GMBH & MICROSOFT DEUTSCHLAND GMBH (Hrsg) (2007): Bildungsstudie 2007 – Basisfakten. Schule aus Sicht von Eltern, Lehrern und Personalverantwortlichen. München.
- GURUN, Ayfer & MILLIMET, Daniel L. (2008): Does private tutoring payoff? IZA Discussion Paper No. 3637. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20080820239> (abgerufen am 3.10.2014).
- HAAG, Ludwig & JÄGER, Reinhold, S. (2009): Potentiale von Nachhilfeunterricht. Empirische Pädagogik, 23 (3), 278 – 290.
- HAAG, Ludwig & STREBER, Doris (2014): Nachhilfeunterricht: Hilft er, was er verspricht? In: Wyss (Hrsg.), Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert. (Beltz) Weinheim, 97-122.
- HAAG, Ludwig & VAN KESSEL, Martin (1998): Außerunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen? Eine empirische Vergleichsstudie: Deutschland – Griechenland – Ägypten. (Peter Lang) Frankfurt am Main.
- HAAG, Ludwig (2001): Hält bezahlter Nachhilfeunterricht was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15 (1), 38 – 44.
- HAAG, Ludwig (2010): Nachhilfeunterricht. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Auflage (Beltz) Weinheim, Basel, 591 – 599.
- HAAG, Ludwig (2012): Nachhilfe-Unterricht. In: HORN, Klaus-Peter, KEMNITZ, Heidemarie, MAROTZKI, Winfried & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Teil 2. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn, 421.
- HELMKE, Andreas & SCHRADER, Friedrich-Wilhelm (2006): Determinanten der Schulleistung. In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie 3. Auflage. (Beltz) Weinheim, 83-94.
- HOLLENBACH, Nicole & MEIER, Ulrich (2004): Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-jährigen. In: SCHÜMER, Gundel,

- TILLMANN, Klaus-Jürgen & WEIß, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, 165-186.
- IBM SPSS STATISTICS (2013): Statistical Package for Social Sciences Version 21 [Computersoftware]. (IBM) Armonk, NY.
- IRESON, Judith & RUSHFORTH, Katie (2005): Mapping and evaluating Shadow Education, ESRC Research Project, End of Award Report, RES-000-23-0117, Institute of Education, (University of London), London.
- IRESON, Judith (2004): Private Tutoring. How Prevalent and Effective is it? London Review of Education 2 (2), 109 – 122.
- JÜRGENS, Eiko & DIEKMANN, Marius (2007): Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises (Peter Lang GmbH) Frankfurt am Main.
- KANG, Changhui (2007): Does money matter? The effect of private educational expenditures on academic performance. Department of Economics Working Paper, 704, (National University of Singapore), Singapore.
- KAPLAN 2014: <http://www.kaplan.com/> (abgerufen am 23.7.2014).
- KAPLAN 2014: <http://www.kaptest.com/> (abgerufen am 23.7.2014).
- KAPLOWITZ, Michael D., HADLOCK, Timothy D. & LEVINE, Ralph (2004): A Comparison of web and mail survey response rates. Public Opinion Quarterly 68 (1), 94-101.
- KIM, Ji-Ha, PARK, Daekwon (2010): The determinants of demand for private tutoring in South Korea. Asia Pacific Education Review 11 (3), 411-421.
- KIM, Sunwoong & LEE, Ju-Ho (2010): Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. Economic Development and Cultural Change, 58 (2), 259-296.
- KIM, Sunwoong, LEE, Ju-ho (2010): Private tutoring and demand for education in South Korea. Economic development and cultural change 58 (2), S. 259-296.
- KIM, Taejong (2004): Shadow Education: School Quality and Demand for Private Tutoring in Korea. KDI School of Pub Policy & Management Paper No. 04-21.

<http://ssrn.com/abstract=635864> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.635864> (abgerufen am 3.10.2014).

- KLAUER, Karl Josef (2000): Das Huckepack-Theorem asymmetrischen Strategietransfers. Ein Beitrag zur Trainings- und Transfertheorie. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 32 (3), 153 – 165.
- KRAMER, Wolfgang, WERNER, Dirk (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen, (Deutscher Instistuts-Verlag) Köln.
- KRUPPA, Katja, MANDL, Heinz & HENSE, Jan (2002): Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK. Forschungsbericht Nr. 150. (Ludwig-Maximillians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) München.
- KUMON EDUCATIONAL INSTITUTE (2014): <http://www.kumongroup.com/eng/about/report/> (abgerufen am 16.7.2014).
- LANGEMEYER-KROHN, Rita & KROHN, Dieter: Nachhilfe – der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema. Die deutsche Schule, 79, 491 – 505.
- MAYR, Thomas (2010): (Kommerzielle) Nachhilfe – kritisch beleuchtet. Was wir heute wirklich über Nachhilfe wissen. Dissertation, (Universität Bayreuth).
- MECHLER, Moritz, MÜLLER, Kurt, SCHMIDTBERG, Andreas (1999): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ entwickeln und gestalten: konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberater. (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit) München.
- MISCHO, Christoph, HAAG, Ludwig (2002): Expansion and effectiveness of private tutoring. European Journal of Psychology of Education, 17 (3), 263 – 273.
- MORI, Izumi & BAKER, David (2010): The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. Asia Pacific Education Review 11, 36 – 48.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2012): Pisa 2012. <http://www.oecd.org/pisa/home/> (10.7.2014).
- POWERS, Donald E. & ROCK, Donald A. (1999): Effects of coaching on SAT I: Reasoning test scores. *Journal of Educational Measurement*, 36 (2), 93-118.
- PRENZEL, Manfred, SÄLZER, Christine, KLIEME, Eckhard, KÖLLER, Olaf (Hrsg.) (2013): Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. (Waxmann) Münster, New York.
- PRINCETON REVIEW (2014): <http://www.princetonreview.com/> (abgerufen am 18.7.2014).
- RACKWITZ, Rüdiger-Philipp (2005): Bildungsfaktor Nachhilfe. Erkaufte Bildungschancen. *Pädagogik* 57 (12), 35 – 42.
- RAL GÜTEZEICHEN UND GÜTEGEMEINSCHAFT (2014): <http://www.ina-schulen.de/> (abgerufen am 16.1.2014).
- ROST, Detlef H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch psychologischer Studien. (Klinkhardt UBT) Bad Heilbrunn.
- RUDOLPH, Margitta (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn.
- SAT – College Board (2014): <http://sat.collegeboard.org/home> (abgerufen am 18.7.2014).
- SCHMIDT, William C. (1997): World-Wide Web Survey Research: Benefits, Potential Problems, and Solutions. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 29 (2), 274-279.
- SCHNEIDER, Thorsten (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), Discussion Papers, 447, (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) Berlin.
- SCHNEIDER, Thorsten (2006): Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: TULLY, Claus (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. (Juventa Verlag) Weinheim, 131-144.

- SHEEHAN, Kim & McMILLAN, Sally (1999): Response variation in e-mail surveys: An exploration. *Journal of Advertising Research*, 39, 45-54.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. (Fischer Taschenbuch Verlag) Frankfurt am Main.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2010): Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. (Fischer Taschenbuch Verlag) Frankfurt am Main.
- SMYTH, Frederick L. (1990): SAT Coaching: What Really Happens to Scores and How We Are Led to Expect More. *Journal of College Admissions*.
- SOUTHGATE, Darby (2009): Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis. Dissertation (Ohio State University).
- SPARFELDT, Jörn R., BUCH, Susanne R., ROST, Detlef H. & LEHMANN, Grit (2008): Akkuratessel selbstberichteter Zensuren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 68-75.
- STEVENSON, David Lee & BAKER, David P. (1992): Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97 (6), 1639-1657.
- STREBER, Doris (2010): Professionalisierungsgrad von Nachhilfelehrern – eine empirische Studie über die Qualifikation von Nachhilfelehrern. (Cuvillier Verlag) Göttingen.
- STREBER, Doris, HAAG, Ludwig & GÖTZ, Thomas (2011): Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik*, 25 (3), 342-357.
- STUDIENKREIS GMBH (2013): <http://www.studienkreis.de/> (abgerufen am 15.1.2014).
- TANSEL, Aysit & BIRCA, Fatma (2006): Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review* 25, 303–313.
- TANSEL, Aysit (2012): Private Tutoring and the Question of Equitable Opportunities in Turkey. IZA Discussion Paper No. 6626 (Middle East Technical University, ERF and IZA), Ankara, Kairo, Bonn.

- TUTORVISTA (2014): <http://www.tutorvista.com/> (abgerufen am 15.07.2014).
- VAN BUUREN, Stef, BOSHUIZEN, Hendriek C. & KNOOK, D. L. (1999): Multiple Imputation of missing Blood Pressure Covariates in Survival Analysis Statistics in Medicine. Statistics in Medicine 18, 681-694.
- VAN KESSEL, Martin (2004): Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht. Dissertation, (Friedrich-Alexander Universität Erlangen – Nürnberg).
- VIGDOR, Jacob L. & CLOTFELTER, Charles T. (2003): Retaking the SAT. The Journal of Human Resources 38 (1), 1 – 33.
- WAGNER, PETRA, SPIEL, CHRISTIANE, TRANKER, MARIA (2003): WER NIMMT NACHHILFE IN ANSPRUCH? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3), 233 – 243.
- WEEGEN, Michael (1986): Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. In: ROLFF, Hans-Günther, KLEMM, Klaus & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. (Beltz) Weinheim, Basel, 236-250.
- WEISE, Georg (1975): Psychologische Leistungstests. Ein Handbuch für Studium und Praxis. (Hogrefe) Göttingen.
- WIATER, Werner (2004): Wege zum nachhaltigen Lernen. Lehrerinfo, Ausgabe 3/ 2004, 5 – 8 http://www.teachersnews.net/artikel/sek__ii/paedagogik/002346.php.
- WÜBBENHORST, Klaus (2013): Onlinebefragung. In: Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/5087/onlinebefragung-v7.html>, Abrufdatum: 06.05.2013.
- ZGS SCHÜLERHILFE GMBH (2014): nachhilfe.schuelerhilfe.de (abgerufen am 15.1.2014).

10 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: EXEMPLARISCHE AUSGABEN DER BETRACHTETEN LÄNDERN IN ABHÄNGIGKEIT VOM BIP (IN ANLEHNUNG AN: THINKENERGYGROUP.COM).....	5
ABBILDUNG 2: MEINUNGEN ZU DEN WIRKFAKTOREN DER BEFRAGTEN LEHRKRÄFTE (VAN KESSEL 2004).....	40

11 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: Einteilung der verschiedenen Gruppen der Testteilnahme der NELS Daten (nach Briggs 2009)	75
TABELLE 2: Einteilung der verschiedenen Gruppen der Testteilnahme der ELS Daten (nach Briggs 2009)	76
TABELLE 3: Veränderungen in der Testvorbereitung im Vergleich von 1992 zu 2004 (Briggs 2009)	76
TABELLE 4: Kreuztabelle Geschlecht und Teilnahme am Nachhilfeunterricht	107
TABELLE 5: Deskriptive Statistik der Skalen	110
TABELLE 6: Reliabilität der Skalen	111
TABELLE 7: Häufigkeiten Form des Nachhilfeunterrichts	111
TABELLE 8: Häufigkeiten Art des Nachhilfeunterrichts	112
TABELLE 9: Häufigkeiten Nachhilfefach	112
TABELLE 10: Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht pro Schuljahr	113
TABELLE 11: Nachhilfelehrer	114
TABELLE 12: Notenverbesserung	114
TABELLE 13: Kreuztabelle Geschlecht und Verbesserung in Fächern ohne Nachhilfeunterricht	115
TABELLE 14: Kreuztabelle Geschlecht und Nachhilfe während des Studiums	115
TABELLE 15: Kreuztabelle Geschlecht und Teilnahme	120
TABELLE 16: Häufigkeiten Fakultätszugehörigkeit	121
TABELLE 17: Deskriptive Statistik der Skalen	123
TABELLE 18: Reliabilität der Skalen	124
TABELLE 19: Häufigkeiten Form des Nachhilfeunterrichts	124
TABELLE 20: Häufigkeiten Art des Nachhilfeunterrichts	125
TABELLE 21: Häufigkeiten Nachhilfefach	125
TABELLE 22: Dauer der Teilnahme am Nachhilfeunterricht pro Schuljahr	126
TABELLE 23: Nachhilfelehrer	127
TABELLE 24: Notenverbesserung	127
TABELLE 25: Kreuztabelle Geschlecht und Verbesserung in Fächern ohne Nachhilfeunterricht	128
TABELLE 26: Kreuztabelle Geschlecht und Nachhilfe auch während des Studiums	128

TABELLE 27: PEARSON-KORRELATION ZWISCHEN SKALA 8.2 (ABHCO) UND DEM NACHHILFEUNTERRICHT	129
TABELLE 28: PEARSON-KORRELATION ZWISCHEN SKALA 9 (LG) UND DEM NACHHILFEUNTERRICHT WÄHREND DES STUDIUMS	130
TABELLE 29: ÜBERSICHT DER NACHHILFEDAUER PRO SCHULJAHR IM VERGLEICH DER BEIDEN UNIVERSITÄTEN	132
TABELLE 30: ÜBERSICHT DER NACHHILFEDAUER ÜBER MEHRERE SCHULJAHRE IM VERGLEICH	133
TABELLE 31: ART DES NACHHILFEUNTERRICHTS IM VERGLEICH ZWISCHEN BEIDEN STUDIERENDENGRUPPEN	134
TABELLE 32: FORM DES NACHHILFEUNTERRICHTS	135
TABELLE 33: NACHHILFEFÄCHER.....	136
TABELLE 34: NACHHILFEUNTERRICHT IN EINEM WEITEREN FACH	137
TABELLE 35: TEILNAHME AN NACHHILFEUNTERRICHT WÄHREND DES STUDIUMS.....	138
TABELLE 36: NACHHILFELEHRER.....	139
TABELLE 37: QUALIFIKATION DES NACHHILFELEHRERS IM VERGLEICH	139
TABELLE 38: KOSTEN DES NACHHILFEUNTERRICHTS PRO MONAT IM VERGLEICH	140
TABELLE 39: VERGLEICH DER BEIDEN STICHPROBEN HINSICHTLICH DER NOTENVERBESSERUNG DURCH DEN NACHHILFEUNTERRICHT	141
TABELLE 40: LEISTUNGSVERBESSERUNG IN ANDEREN FÄCHERN	141
TABELLE 41: MITTELWERTVERGLEICH SKALEN 1 BIS 3	143
TABELLE 42: MITTELWERTVERGLEICH SKALEN 4 BIS 7	144
TABELLE 43: MITTELWERTVERGLEICH SKALEN 8 BIS 9	147

Lebenslauf

■ Persönliche Daten

Name Nadine Weydenhammer

Geburtsdatum 01.12.1987

■ Schulbildung/Studium

11/2012 – heute Promotion am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth

Thema: *Wirksamkeitsfacetten von Nachhilfe*

10/2010 - 10/2012 Studium der Wirtschaftspädagogik, Universität Bamberg

Abschluss: *Master of Science, August 2012*

Thesis: *Analytische Potenziale der sozialen Netzwerkanalyse für die Untersuchung von Belastung und Bewältigung im Lehrberuf*

10/2007 - 08/2010 Studium der Betriebswirtschaftslehre, Universität Bayreuth

Abschluss: *Bachelor of Science, August 2010*

Thesis: *Führung und Vertrauensentwicklung*

09/1998 - 07/2007 Richard - Wagner Gymnasium Bayreuth

Abschluss: *Abitur*

■ **Berufliche Erfahrungen**

09/2014 – heute	Referendarin für das Lehramt an beruflichen Schulen
01/2014 – 05/2014	Dozent für Deutsch als Fremdsprache, Department of European Studies, San Diego State University
09/2013 – 12/2013	Teaching Assistant für Deutsch als Fremdsprache (Anfänger und Fortgeschrittene), Linguistics Department, University of California, San Diego

Bayreuth, 21.01.2015

Nadine Weydenhammer

12 Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Bayreuth, den 21.01.2015

Nadine Weydenhammer